

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81
82
7.01
37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2018, год. XV, бр. 1
Излази два пута годишње

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

Издавач

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

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички

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

Општаинформациони уредник

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

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена М. Тодоровић: Конфигурација женских ликова у *Роману о Александру Великом* и Плутарховој *Александријади* / 7–20
- Валентина М. Златановић Марковић: Поетска спознаја Бога у стваралаштву песника српског романтизма (Кодер, Шапчанин и Абердар) / 21–32
- Александра М. Петровић: Митски подтекст као основ интерпретације песама Растка Петровића / 33–43
- Иван М. Савић: Уметност (не) разазнаје пол: интимни простор у делима уметница / 45–54
- Емина С. Перић Комненовић: Јунак и његов идентитет у роману *Вере и завере* Александра Тишме / 55–71
- Ивана Р. Ћирковић-Миладиновић: Заступљеност и коришћење афективних стратегија учења енглеског језика код студената на нематичним факултетима – један вид иновативне наставе / 73–92
- Тамара С. Ђорђевић: Улога адолесцентског самопоимања и породичног функционисања у електронском насиљу / 93–120
- Јелена С. Старчевић, Сунчица В. Мацура, Милева М. Топаловић: Утврђивање фактора који су повезани са ставовима учитеља према раду са ученицима са сметњама у развоју / 121–134

ПРЕГЛЕДНИ И СТРУЧНИ РАДОВИ

- Душан П. Ристановић, Биљана Ј. Стојановић, Предраг Ж. Живковић: Теоријски аспекти иновирања универзитетског образовања применом пројектног модела наставе / 137–151
- Gorica R. Tomić: Is there anything wrong with the expression “a bunch of migrants”? / 153–164

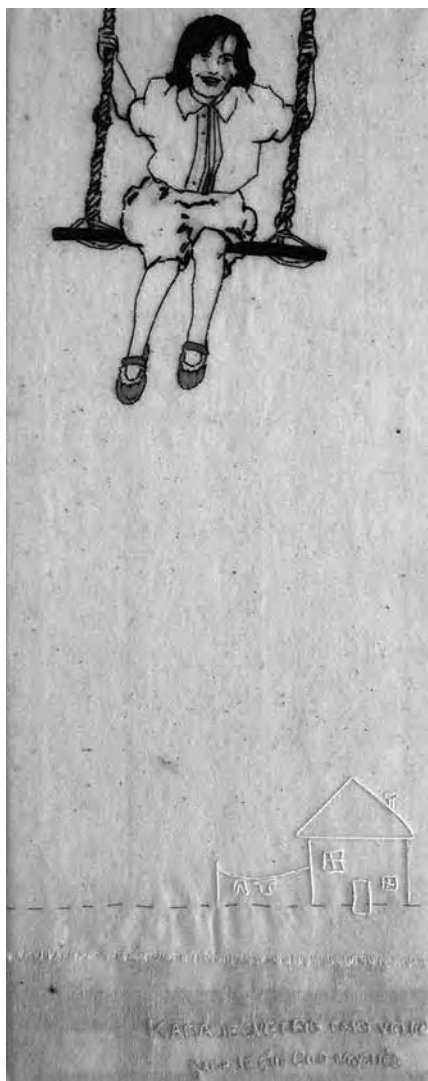
- Марина В. Кебара: Граматичка транспозиција у деривацији неологизама у дејој језичкој игри / 165–186
- Нада П. Тодоров, Оља Р. Сокић: Филм у функцији богаћења речника ученика од првог до четвртог разреда основне школе / 187–205
- Александар С. Полин Клиничарски: Основне карактеристике структуре реченица ученика четвртог разреда / 207–219
- Милан П. Миликић: Трајност математичких знања ученика средњих школа стечених у првом циклусу обавезног образовања / 221–231
- Марија М. Црнковић: Музичко-педагошки рад Владимира Р. Ђорђевића у Јагодини / 233–243
- Марија Ж. Петровић: Тишина као слушни простор перформанса: Кејцова тишина у комаду 4'33" / 245–253
- Самир Х. Љајић: Медијска писменост ученика средњих школа / 255–266
- Бојана Д. Ђурић: Историјски преглед концепта превладавања / 267–274

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Јелена С. Османовић: Акциона истраживања на темељима рефлексивне праксе / 277–279
- Милорад С. Јовановић: Два века старе цркве у Јагодини / 281–284
- Тиодор Р. Росић: Политичко деловање српских писаца / 285–288

УПУТСТВО АУТОРИМА / 289–292

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



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

УДК 821.163.41.09-31”13”
321.18:929 Александар Велики
Оригинални научни рад
Примљен: 22. јануар 2018.
Прихваћен: 1. јун 2018.

КОНФИГУРАЦИЈА ЖЕНСКИХ ЛИКОВА У РОМАНУ О АЛЕКСАНДРУ ВЕЛИКОМ И ПЛУТАРХОВОЈ АЛЕКСАНДРИЈАДИ

Айсиракӣ: У раду се бавимо српском верзијом *Романа о Александру Великом* и Плутарховом *Александријадом* анализирајући женске ликове романа уз указивање на утицаје различитих књижевних традиција на њихову конфигурацију. Посебна пажња ће бити посвећена разлици између ранијег гинеократског система и његових остатака унутар дела и новијег, али стабилнијег патријархалног система. Настојаћемо да предочимо развојни пут карактера жена од Плутархове *Александријаде* до *Романа о Александру Великом* са освртом на различите карактеристике својствене лику, епоси и друштву у коме је лик формиран. Ликови су настали синтезом и може се тврдити да су типски, основна функција споредних ликова увек је усмерена ка постизању комплексније структуре главног лика, лика идеалног владара и ратника. Символика је увек произашла из словенске традиције или хришћанства, што нужно јесте у вези са заменом матријархалног друштва патријархалним.

Циљ рада је показати особине ликова и порекло тих особина, као и процес формирања ликова у оквиру дела и њихове међусобне утицаје и деловања.

Кључне речи: антика, средњи век, конфигурисање, жена, патријархални систем.

УВОД

Као што сам наслов поручује, *Роман о Александру Великом* је књижевно дело о владару и ратнику, Александар је идеалан владар и преобраћени хришћанин. Сви споредни ликови утичу на конфигурацију његовог лика и то је неоспорно њихова основна функција. Како је Александров лик оформљен зависно од књижевне традиције, витешког кодекса и словенске митологије, тако су и споредни ликови конфигурисани истом синтезом. Женски ликови су малобројни, али су значајни за истицање односа Александра Великог према женама, као и за употпуњавање његовог лика. Александар ће остати патријархално привржен мајци и посвећен и веран жени. Његова забрину-

тост за њих ће бити вишеструко наглашена, чак ће се први пут уплашити своје давно најављене и неминовне смрти када спозна љубав према Роксанди. Роксанда и Олимпијада не одступају значајније од норми понашања жена средњег века, као што је очигледно постојање критике њихових ликова ако не испуњавају одређене функције својствене женама средњег века.

За разлику од *Романа о Александру Великом*, Плутархова *Александријада* је старија, па самим тим даља од средњовековних становишта и мизогинства, мада неоспорно говори о Александровом животу, тако да су женски ликови споредни. Истовремено је блиска старој религији и жени као симболу одржања крвне линије. Жена је у старијој религији имала централни положај у друштву (Ливерсејџ 2010: 6), а њена улога у рађању је била пресудна. *Александријада* не припада периоду изразитог матријархата, ако је икада и постојао¹, али представља период у коме жене имају могућност да делају по сопственом нахођењу, неспутане хришћанским нормама понашања². Осећа се гинеократија у појединим деловима дискурса, са напоменом да је прилагођена и интерпретирана на специфичан начин. Патријархално друштво маргинализује жене, ограничене строгим правилима понашања и држања, а често су и окривљене за све недаће људског рода (Арсенијевић Митрић 2016: 210). Таква организација социјума почива на „принципу сурове демонстрације моћи и потчињавања другог” чиме у суштини разоткрива сопствене слабости и страх (Исто 2016: 214). У појединим аспектима *Роман о Александру Великом* и *Александријада* се значајно разликују, мада се те разлике односе на карактеристике епохе коју представљају и на положај жене.

АЛЕКСАНДРОВ ОДНОС ПРЕМА ЖЕНСКИМ ЛИКОВИМА

У *Роману о Александру Великом* Александров лик идеалног владара и витеза употпуњује однос према женским ликовима, мајци и супрузи, али и према оцу као патријархалном принципу. Александар је јунак који брани част како своје мајке тако и свог оца. Ухвативши Анасархоса, Олимпијадинаг отмицара, он Филипу предаје право освете, одриче се права да освети мајку и одбрани њену част како би Филип имао могућност да освети жену. Александар се повлачи пред патријархалним родоначелником, што се сматра једним од понизних поступака карактеристичних за културу средњег века. Овакав поступак је смиренiji у односу на Александров поступак на Филиповој свадби, већ зрелији не допушта да га незадовољство обузме и савлада

¹ Како Ливерсејџ наводи: „[...] мада не верујем да је у прошлости постојао изричито матријархат [...]”.

² Хришћанство је изразито патријархална религија, првенствено идејом да Богородица само рађа Исуса, готово као оруђе Божје жеље, а и заслужно је за јачу утврђеност патријархата што је произашло из чињенице да је средиште и праисходиште Бог отац (Ливерсејџ 2010: 137–138).

већ се контролише. Филип ће преминути од задобијених рана и на самрти благословити Александра. У својим последњим тренуцима Филип остаје веран свом основном циљу постојања и особини око које се конфигурише његов лик, очинству. Александар, као идеалан син и витез, ипак никада Филипу није рекао истину о свом рођењу, тиме Филипова очинска љубав на моменте изгледа трагична, али и Александров витешки кодекс бива доведен у сукоб са љубављу сина и верношћу поданика. Као верни поданик Александар је требало да каже истину, али као пожртвовани син је неће изрећи како би Филип преминуо задовољан и испунивши своју једину улогу у роману.

Први пут у *Роману о Александру Великом* Александрову пажњу ће заокупити женски лик, Поликсена:

„Гледајући у то крзно, дивио се Александар тој жени више него икојој другој, похваливши је не за то дивно одело њено, него за верну љубав коју показује ка Ацилеушу. Јер кад је Ацилеуш умро, није се хтела удати за другог мужа.” (*Роман о Александру Великом*: 94)

Није га привукла њена лепота већ њена верност, дивио се њеној истрајности и одлучности. Једноставно проговарање о потчињености жене у односу на мушкарца, припадању и немогућности наставка егзистенције без патријархалног ослоњања оличено је у Александровом промишљању о Поликсени. Она је рефлекс верне Пенелопе која је спремна до смрти чекати свог мужа и остати му верна, чак и ако се никада не врати као што Ацилеуш и неће. Ова епизода указује на чињеницу да је Александар умео да препозна, поштује и велича врлине других људи и да им ода признање, али је и поновна назнака његове наклоњености патријархалном принципу.

Кавалерство и поштовање према жени цар Александар ће показати и према Роксанди, ћерки свог највећег непријатеља:

„Александар уста с престола, узме Роксанду за руку, па је свесрдно је пољубив, и слатко целивав, посади са собом на престо и, скинувши са своје главе круну, стави је њој на главу, и прстен скинув с руке своје, стави га њој на руку.” (*Роман о Александру Великом*: 117–118)

Поштовање није указао само Роксанди, већ и Дарију чије је речи послушао и чијој је ћерки указао велику част. Александар је и остварење мотива иницијације, мада иницијација подразумева привремену изолацију од социјума, контакте са другим световима и њиховим демонским становницима, мучна искушења, а некада и привремену смрт и касније оживљавање у новом статусу (Мелетински 2011: 34). Александров лик ће остварити готово све од наведеног и као награду на крају свог обреда иницијације добити цареву ћерку за жену. Мелетински закључује како је тим поступком и завршен обред иницијације и формирања личности и тада се већ наслућује смрт

јунака. У бајкама се често јавља сличан мотив иницијације, иницијациона искушења се поистовећују са свадбеним (Исто: 37). Цар Дарије мора да умре да би обред иницијације био комплетан, јер само Даријева смрт може омогућити брак Александра и Роксанде. Подразумева се да смрт Филипа и Дарија условљава устоличење нове фигуре патера која треба да замени обојицу и, наравно, превазиђе их.

Александар поручује Филону пишући му у Персију „да чува Роксанду” (Исто: 137). Брине о својој жени иако му се смрт ближи, показује да га није страх од сопствене смрти већ од живота без Роксанде. Његово бескрајно поштовање према женама прераста у заштитничку настројеност која превазилази страх од телесног пропадања.

Александар ће и своју мајку, Олимпијаду, бескрајно поштовати, највише ће уздизати и величати њену љубав и посвећеност сину, што и јесу основне црте њеног лика:

„Јер тако страдају сви који љубав у срцу имају. Јер, знам, мајко, да неисказану љубав гајиш к јединородном сину своме, који је у далеким земљама: тако је суђено свим мајкама да за синовима својим болују.” (Исто: 134)

Александар се све чешће сећа своје мајке како му се смрт примиче, смрћу ће се вратити у њену утробу као што му је на рођењу проречено. Како Бахофен (1990: 153) наводи: „Из скровишта женске утробе јунак је изашао на светлост дана, стога се у смрт тамо и враћа”. Наведено је у кореспонденцији са оним што сам Александар каже приликом рођења: „Кроз четрдесет година вратићу ти се опет, мајко” (*Роман о Александру Великом* 1986: 73)³. Враћање у окриље мајке земље је у складу и са хришћанском религијом, сви од мајке рођени мајци земљи се враћају (Тодоровић 2016: 202). Истовремено се истиче и примарни постулат мајчинства, а то је чињеница да је мајка прасиходиште живота, као што је то и земља.

Посебно треба истаћи поштовање идеалног владара и поштованог витеза према женама ратницама, Амазонкама⁴. Поред њихове предаје Алек-

³ Кружница је специфична форма, ако јој се одреди почетак и крај ће бити у истој тачки, али такође може се непрестано понављати до бесконачности, што упућује на митско време. Митско време одликује поновљивост (нужно га понавља свако људско деловање) и иако је надисторијско и иако је у вечности има свој почетак (када јунак установљује праузоре неке делатности или када божанство ствара свет) (Елијаде 2011: 461).

⁴ Амазонке су жене ратнице које су по митском веровању оформиле своју државу на територији Кападокије. Биле су ћерке бога Ареја и нимфе Хармоније. Биле су наоружане копљем, луком, секиром и полумесечевим штитом, највише времена су проводиле у лову и ратним вежбама. Мушкарце су најчешће одстрањивале из града, мада су неке и сакатиле и са њима проводиле једну ноћ годишње ради зачећа. Мушку децу су или убијале или давале очевима да их подижу, а женској деци су одстрањивале десну дојку како им не би сметала при потезању лука и обучавале их да буду ратнице. Сматра се да су учествовале и у Тројанском рату на страни Троје. Митска представа се разликује од представа у античкој ликовној умет-

сандру, истиче се и несагледива лепота ових жена, али је ратничка вештина њихова основна карактеристика. Како је у *Роману о Александру Великом* наведено: „Иако си у мојој сили војвода, ова би ти једна сама могла одолети” (Исто: 143). И Ахилеј ће бити засењен лепотом ових жена. Када мачем пробада њихову краљицу Пентесилеју која је ратовала на страни Тројанаца, осети неописив бол. Бахофен сматра (1990: 181) да сва лепота и привлачност жене нестаје у „ратничкој величини”, мада истиче и да се у тренутку смрти, тј. пораза ратнице, буди страст у противнику. Амазонке могу бити схваћене и као „пропадање праве женствености” (Бахофен 1990: 181), али су оне представа матријархалног друштва, гинекократије. Због наведеног је смрт Амазонке тренутак када се буди страст, јер убиство симболично представља превласт и коначну победу мушкараца или, ако говоримо о друштвеном уређењу, патријархата.

Поступци женских ликова не одговарају увек ономе што је о женама изречено у појединим деловима романа, мада се то свакако приписује самом аутору, а не појединачним ликовима. Аутор ће најчешће о томе и проговорити самостално, као на пример: „И тако Нехтенав преласти ову жену (јер се жене лако предају свакој преласи)” (*Роман о Александру Великом* 1986: 73). Овај пример треба да покаже женску лакомисленост која је својствена библијском лику Еве, тј. за средњовековну представу жене.

У *Роману о Александру Великом* ће се, поред већ наведеног примера мизогинства, појавити мноштво историјских и митских примера обрађених на сродан начин:

„Већ од памтивека зна се да су обично жене криве за многа велика и страшна зла; прво се Адам поведе за женом, па пропаде; па велики и силни Самсон због жене погибе, и најмудрији међу људима, Соломон, због жене у ад оде. И у граду Троји многи храбри витезови и цареви због жене једне погибоше.” (*Роман о Александру Великом* 1986: 93)

Јасно је да то није Александров став, већ је лични и субјективни, али експлицитно наведен став самог аутора, а такви елементи свакако нису реткост у средњовековној књижевности. Средњи век је епоха која је наклоњена цркви и касније се у књижевности осећа поменути утицај, а јасно је да је хришћанство наклоњено мушком принципу па самим тим деградира жену. Са приближавањем самртног часа Александра Великог, он испољава и особине које нису у складу са његовим дотадашњим поступцима:

„Тога дана дође Александру нека жена и рече како јој је муж злобан и како је много грди. Александар јој рече: ‘Свакој је жени муж старешина; није мени

ности где Амазонке нису представљене без дојке (*Речник грчке и римске митологије* 1987: 23–24). У *Роману о Александру Великом* оне нису осакаћене.

дано да судим мужевима испред жена'. Али она жељаше да Александар убије њеног мужа, па рече Александру: 'О царе, он мене бије, а теби је неверан'. А Александар јој рече: 'Није жени дано да суди свом мужу! У мом царству жене не суде мужевима, јер тешко земљи којом жена овлада: жена је потребна мужу (јер је бог створи да рађа децу) и мора му бити подложна', па заповеди да јој одсеку језик" (*Роман о Александру Великом* 1986: 167).

Овај поступак македонског владара је врхунац средњовековних ставова о жени. Истиче се да жена има функцију у рађању и да је због тога потребна мушкарцу, али му зато мора бити и покорна. Изречено је једна од идеја хришћанског учења, која се чини готово мизогеном. Њоме се потврђују средњовековна схватања положаја и права жена, али се и ништи Александров витешки однос према женским ликовима. Истовремено је овакво поступање демонстрација моћи и власти. Милитаризам је изразито мушки чин као последица претеране потребе за освајањем, он условљава да жена изгуби средишњи положај у друштву (Арсенијевић Митрић 2016: 218). Александрово кажњавање жене је манифестација мушке доминације и поменутог милитаризма, што врхунац достиже одсецањем језика што је симболично одузимање права говора. Зоран Константиновић овај Александров поступак разуме као Александрову коначну одлуку да мушкарац треба бити доминантан, што се доводи у везу и са црквеним схватањем да жена мора слушати мужа (Константиновић 2006: 25). У Александровом лику је очигледна победа патријархата, јер на крају обреда иницијације заузима став суверена и моћника који одлучује и кажњава.

ЖЕНСКИ ЛИКОВИ

У *Роману о Александру Великом* нема мотива витешке куртоазне љубави, али је специфичан контрадикторан однос према жени и женској природи, што је и одлика перцепција жене у средњовековном друштву (Павловић 2012: 22). Прво романескно начело као израз живота и осећања манифестује се у средњовековном роману у наглашеној способности да се осећа (у поређењу са епом). Средњовековни роман није оријентисан на приказивање „живог човека” као начин „подражавања природе”, већ је оријентисан на решавање моралних проблема (Мелетински 2009: 232–233). На жену се гледало двојачко – као на мајку, Богородицу, биће беспрекорне части и чедности, или као на Адамову грешну жену, Еву. Читава западна култура је утемељена на идеји да је жена сачињена од Адамовог ребра, па је самим тим зависна од њега и увек усмерена тако да му служи (Арсенијевић Митрић 2016: 190). Патријархално друштво је формирано на поменутих убеђењима са освртом на чињеницу да је женина улога да рађа, али да је чак и у њој носилац, а не стваралац.

Историја о Александру Великом није прича о љубави, нити је у основну причу уткан љубавни мотив, то и јесте основна разлика између српске верзије романа и западних романа. „Жене се у роману појављују, али је њихова улога епизодна. Освајач васељене није био освајач жена” (Маринковић 1986: 22). Улоге жена су потпуно пасивне, женски ликови су мање развијени од мушких представника, једноставније су конфигурације и њихове улоге су обично једноличне. Као основна мотивација заплета послужио је лик Олимпијаде, док су остали женски ликови само споредне учеснице. Ипак се не може порећи свеprisутност мотива женског достојанства, као ни религиозно-моралистички принцип свих женских ликова.

Лик Олимпијаде се може дефинисати као патријархални лик мајке. У патријархални принцип мајке, поред Олимпијаде, могу се уврстити Клеопила Кандакија као и жене царева Дарија и Пора. Жена је у словенској традицији настављачица рода, чуварка огњишта. У традиционалној култури жена је могла да се оствари у потпуности само у браку. Њена дужност је била да учврсти свој положај рађањем; као што је рађање деце ван брачне заједнице сматрано кршењем моралних начела, тако је и жена нероткиња била објекат прекора околине (*Словенска митологија Енциклопедијски речник* 2002: 178–179). Мајка је ипак дуална природа, садржи две супротне силе, рађање и умирање, смрт и живот (Бахофен 1990: 165). Улога мајке није само и искључиво у рађању, већ и у бризи о деци (Пешић 2011: 20), по чему се фигуре мајки у *Роману о Александру Великом* и *Александријади* значајно разликују.

ЛИК ОЛИМПИЈАДЕ

Лик Олимпијаде је у роман уведен на специфичан начин:

„Македонски цар Филип имађаше жену Олимпијаду; њу је туга много мучила, толико да је и царску славу и богатство занемаривала, јер је била неплодна, деце није могла имати па је зато врло тужна била.” (*Роман о Александру Великом*: 72)

Одмах на почетку је постављена у жижу њена највећа неостварена жеља, материнство. Читав њен лик ће бити формиран око мотива жудње за потомством. Олимпијада је остварени лик, као и Филип, кроз своју највећу жељу, жељу за наследником. Питагорејци сматрају да је рађање деце дужност, да учвршћује брак, а сам поступак зачећа је јако значајан (Бахофен 1990: 636). С освртом на то да њена једина функција у делу није остварење само те жеље док за Филипа јесте, царица није могла бити представљена другачије јер би се умањио значај Александровог рођења. Та њена жеља је чини наивном али и верујућом женом, слепо верује Нехтенаву да ће ноћ провести са божанством и тако зачети. Значајан тренутак зачећа је обредног карактера

и представља врхунац и сврху Олимпијадиног лика, зачећем се испуњава њена једина улога у роману усаглашена са традиционалним патријархалним начелима. Лик Олимпијаде биће формиран у три етапе, које се могу представити као линија карактера која се нагло пење а затим нагло спушта и замире. Тренутак врхунца линије карактера је средишња етапа, свакако најважнија за остварење Олимпијадиног лика. Етапе су:

- а) Олимпијада, жена нероткиња;
- б) Олимпијада, жена остварена као мајка;
- в) фиктивна егзистенција, тј. живот кроз писма, што се прекида Александровом смрћу.

Распрострањен је књижевни поступак рађања посебног детета жени нероткињи или пару без деце као резултат чаробњаштва, што је у кореспонденцији са библијским мотивом безгрешног зачећа (Мелетински 2011: 40). Олимпијада неће крити истину о својој прељуби од свог сина – када је он упита ко му је прави отац, она ће признати да је син Нехтенава. Прељубу је учинила верујући да јој је у постељу дошло божанство како би зачала, али је њено признање Александру одраз патријархалне, мајчинске љубави. Неће сакрити истину, али је неће изрећи док не буде упитана. Мотив зачећа детета са божанством, и то посебног детета, будућег хероја, своје прве појавности има још у грчким митовима. У *Роману о Александру Великом* ипак долази до трансформације примарне митске идеје. Иако фантастични елементи у роману нису ретки, Александрово божанско порекло ће бити измењено у односу на раније, али неће бити потпуно разорено. Александров отац остаје чаробњак, звездочатац, што га поново приближава божанским бићима, а мајка мора остати у границама успостављеног патријархата који је у складу и са хришћанством.

Плутархов Александар је божанског порекла, Зевсов⁵ син. Олимпијада, без Александровог претходног питања, говори сину о његовом пореклу и зачећу (*Александријада*: 8). Напомена да је син врховног бога значајно утиче на перцепцију Александровог лика. Небеско, онострано је право оца које се обзнањује у фигури Зевса, док је земаљско, подземно, мајчинско право, са освртом на чињеницу да је самим тим материнско везано за материју, за телесно, док је очинско духовно право (Бахофен 1990: 127).

Последња појава Олимпијаде у роману је не представља само као мајку, већ и као свекру. „Не оглуши се о мене, свељубими сине мој и премила светлости очију мојих, не лиши ме наситити се што пре свекрасне доброте твоје и срдачне ти и светле царице твоје Роксанде” (*Роман о Александру Великом*: 160). Олимпијадина мајчинска љубав је њена основна карактеристика, али и њена највећа патња. Одвојеност од сина, а касније и снаје, за њу

⁵ Зевс је симболично и неисцрпна мушка сила (Бахофен 1990: 115).

је попут смрти: „И изнесе све дијадеме, једну Александру, другу Роксанди, и два плашта велика с великим бисером и многоценим камењем...” (*Роман о Александру Великом*: 160). Поклони које је Олимпијада послала су исти и за Александра и за Роксанду, она показује једнаку љубав и пажњу, чиме се истиче и њена мајчинска брига. Видевши први пут Роксанду, Олимпијада ће сву своју материнску љубав усмерити ка њој: „Благодарим ти, боже мој, што си Александру дао жену достојну њега. Добро те нашла, срце и душо и светлости очију мојих, прељубезна кћери моја Роксандо” (*Роман о Александру Великом*: 163). Овим се постиже Олимпијадино потпуно остварење као мајке.

У Плутарховој *Александријади* Олимпијада неће бити представљена као оличење патријархалности. Првенствено нема њене пренаглашене потребе за потомством, већ само зачећа са Зевсом у обличју змије⁶. Она вишеструко наглашава Александрову посебност, чиме истиче његову предодређеност за велика дела (Тодоровић 2016: 197), истовремено је и она која буни сина да се супротстави оцу. Стављаће његово божанско порекло и оца Зевса изнад фигуре овоземаљског оца, цара Филипа. Олимпијада је „љубоморна” и „осветољубива” (*Александријада*: 14), она Александру „лажима и клеветама главу напуни” (Исто: 15). Плутархова Олимпијада је бесна и срдита, она је ратоборна и захтевна, њено право је право рођења и право рађања. Са тим сматра да треба да руководи сином, онако како гинекократија и захтева, све остаје на жени, мушкарци су оруђе њихових жеља. Потреба за владањем над сином или руковођењем његовим поступцима одражава супротно од мајчинске бригае, тј. бригу за себе. Постоји значајна разлика између матријархата и патријархата која подразумева позитивне аспекте матријархата, или, како Ерих Фром (1989: 41–42) наводи, матрифокалног друштва, а то су: осећања афирмације живота, слободе и једнакости, насупрот хијерархији, милитаризму, потчињености, неједнакости, што прокламује патријархат. Са овом напоменом бива јасно да, иако је остатак матријархата, Олимпијада у *Александријади* манифестује мноштво особина карактеристичних за патера, она је попут Еурипидове Медеје.

ЛИК РОКСАНДЕ

Лик Даријеве ћерке, Роксанде, завређује посебну пажњу. Као што је Дулчипало коњ који доликује само витезу какав је Александар, тако и девојка попут Роксанде не може бити љуба никоме осим Александру. У тренутку

⁶ Змије се најчешће перципирају као искључиво фалички симбол плодности, али је свакако и део старе религије (Ливерсејц 2010: 102). Првенствено се мисли на могућност метаморфозе античких богова. Жена и змија су начиниле јак савез против хришћанске религије, што кулминира односом Еве и змије (Ливерсејц 2010: 102).

када проналази љубу која је достојна њега, Александар постаје комплетан средњовековни витез и испуњава још једну фазу иницијације. Роксанда је одраз патријархалног васпитања девојке, одраз чедности и верности, она је она принцеза за коју се очекује да ће припасти витезу у роману, а њихов брак је сродан светом браку. Њен лик је потпуно патријархално формиран и ограничен одређеним социјалним функцијама које је представљају као:

- а) послушну ћерку;
- б) верну супругу;
- в) жену која умире поред беживотног тела свога супруга.

Дарије даје Роксанду Александру за жену обраћајући јој се следећим речима: „Па ти наређујем, кћери моја, да Александру одајеш част по достојању његовом и да га као господина свога и цара свесрдно љубиш” (*Роман о Александру Великом*: 117). Отац је онај који наређује, а Роксанда без поговора слуша очеве наредбе; у тренутку када је Александар узима за руку, она од послушне ћерке израста у верну супругу. Тај моменат смене њене функције је и замена фигуре наредбодавца и владара. Све до самог краја романа њена улога жене се неће променити, већ се Роксанда као лик до самог краја дела конфигурише искључиво кроз своју улогу у браку. Мотив брака је „симболичко откриће женске компоненте у мушкој психи” (Хендерсон 1987: 135–136), што је архетип налажења праве жене. Најопштији симбол брака је круг, у складу са тим је поклањање прстена који се јавља и у овом роману. Истовремено, прстен је и симбол потчињености или, коначно, ропства, ако се вратимо на мит о Прометеју. Предмет који је првенствено амблем Зевсове победе над Прометејем бива симбол припадања у патријархалном поретку. Истовремено, Александров лик доживљава један вид преображаја при спознању љубави и блискости. У писму које упућује мајци и учитељу каже да је спознао страх од смрти тек када је заволео жену (Тодоровић 2016: 204). Наведено је у кореспонденцији са чињеницом да у конфигурацији Роксандиног карактера недостаје онај кључни сегмент рађања, па она, имплицитно речено, у Александру и буди страх и деструкцију.

У Плутарховој *Александријади* Роксанда је Оксијартова⁷ кћер која се удаје за Александра. И у овој верзији је Роксанда нероткиња и остварена је као лик једино кроз брак, мада је носила Александровог наследника али је побацила. Овом чињеницом се хиперболише њена неоствареност као жене, као фигуре рађања, јер јој није одузета способност зачетка и ношења детета у утроби, већ јој је одузета могућност доношења новог живота на свет. Како Бахофен (1990: 130) наводи, „размножавање обавља жена” што значи да је основна функција жене да постане мајка, да испуни везу са земљом као мај-

⁷ Бактријски војвода и владар Бактријане који се предао Александру 327. године пре нове ере. Његова два сина била су у Александровој војсци (*Александријада*: 577).

ком света. Жена је та која заступа земљу и она је сама земља (Бахофен 1990: 130). Навођењем да је Роксанда нероткиња јасно се мења конфигурација њеног лика, јер један готово обавезни аспект свог постојања нема могућности да оствари.

Роксандин однос према осталим ликовима у роману ће ретко бити представљен. Истакнут је њен сусрет са Олимпијадом: „Добро ми дошла, силна и светла царице, мајко мога господара, и моја госпођо и мајко Олимпијадо!” (*Роман о Александру Великом*: 163). Поштовање које указује Олимпијади је само још једна представа Роксандине патријархалне природе.

Роксандина патријархална природа је најизраженија у тренутку Александрове смрти:

„Роксанда раздра крзно, до земље косе расплете, па плачући Александру, као да је жив, говораше: О Александре, свега света царе, силни господине, зар си ми непријатељ био кад ме туђини остављаш?” (*Роман о Александру Великом*: 170)

Роксанда жали као и сви средњовековни женски ликови, распушта косу и баца раскош са себе (раздире крзно) како би одала почаст покојнику. Отрован Александар умире, а Роксанда плаче за њим и, љубећи га као да је жив, узме Александров нож, легне поред њега и прободје се. Роксандино самоубиство употпуњује слику патријархалне жене и верне супруге, која кулминира ништењем сопства зарад другог. Овај мотив изнова опомиње на положај и сврху жене у патријархалном друштву, чак и на смисао њене егзистенције без фигуре патера.

Линија карактера царице Роксанде у *Роману о Александру Великом* је скоро непомична, одређена је и управља се према поступцима осталих ликова у роману. Тако ће бити све до тренутка њеног самоубиства. У том тренутку њена линија карактера нагло узраста, показујући први и једини пут у роману њен лични став и поступак.

Самоубиство царице Роксанде подсећа на Алкестино жртвовање сопственог живота због љубави према мужу. Алкеста је по грчком миту најлепша и најпобожнија кћер краља Пелије и једина која није учествовала у убиству свога оца. Адмет је успео да се ожени њоме уз Аполонову помоћ. Алкеста је пристала да пође у смрт уместо Адмета и постала симбол супружничке пожртвованости и љубави. Из подземног света ће је избавити Херакле и она ће се вратити лепша и млађа неко икада. Еурипид у својој трагедији наводи да је Персефона пристала да Алкеста буде изведена из Хада чувши причу о њеној пожртвованости и верности (*Речник грчке и римске митологије* 1987: 17). Мотиви саможртвовања су сродни, али ће Роксандино самоубиство бити потврда идеје да жена не може постојати без свог мужа. Њено самоубиство јесте чин љубави, али не хиперболисане љубави као код

Алкесте, већ ће остати у границама патријархалног васпитања и одређених правила која важе у тадашњем друштву.

ЗАКЉУЧАК

Ликови *Романа о Александру Великом* постоје као стабилне конструкције, једни од других јесу независни, тј. могу бити описани као засебне личности и остати у основи непромењени, али такође условљавају испољавање одређених особина других ликова својим појавама. Чак и када је један лик негација другог, када се ликови међусобно толико разликују да се ниште, неопходно је да постоје као такви јер истичу најбитније карактерне особине оба лика истовремено и супротстављају их потврђујући код читаоца оно што је и очекивао. Сви карактери су оформљени на мотивима грчке и старословенске митологије и као такви представљају комплексне структуре. Многи аспекти личности зависе од наведених претпоставки. И када бивамо изненађени (Александров бес на пример) то може бити објашњено књижевном традицијом ранијих епоха које су оставиле трага у ликовима великих ратника.

Патријархалност је карактерна црта женских ликова, што је свакако очекивано узимајући у обзир како историјску епоху тако и већ поменути хришћанску традицију, али и опште васпитање. Основна функција жене је рађање, продужетак владарске лозе; патња жена у *Роману о Александру Великом* због немогућности да роде биће хиперболисана. Готово да ће то бити и основна функција женских ликова, или пак самоостварење и самопотврђивање кроз ликове потомака (Олимпијада у одређеним деловима романа егзистира искључиво кроз писма свог сина). Роксанда се неће потврдити као жена, тј. мајчинство је неће начинити потпуном јер неће постати мајка, зато је и неопходно да умре као фигура идеалне супруге остваривши архетип верне и одане жене. Њена патријархалност биће одражена у њеном самоуништењу, јер се одлучује на непостојање без супруга.

Аристотел је дат као очинска фигура јер је духовни отац и васпитач младог Александра. Њему ће Александар писати писма када и Олимпијади, мада тада нема друге очинске фигуре, и Филип и Нехтенав су мртви. Паралела која настаје између Олимпијаде која је Александрова мајка и Аристотела који му је учитељ и формира га као војсковођу и ученог човека и чињенице да им истовремено пише писмо и да они исто заједно читају, њих представља као оне који су највише утицали на његово формирање. Они су родитељске фигуре, јер Аристотел као очинска фигура израста из супротстављености Филипа и Нехтенава.

У Плутарховој Александријади лик Роксанде се не разликује значајније од истог лика у *Роману о Александру Великом*, али се лик Олимпијаде значајно разликује. Обавеза рађања у браку није запостављена, јер постоји

јасан осврт на Питагорине ставове и у лику Роксанде и у лику Олимпијаде. Олимпијада је самовољна и значајно удаљена од патријархалних принципа, готово да занемарује постојање родоначелника крвне линије. Не може се са сигурношћу ни тврдити да је њен утицај на Александра занемарљив, јер успева својим специфичним приступом да преусмери његова размишљања или одлуке. Александров лик се конституише и у интерференцији са женским ликовима, али је у Александријади женама дата слобода говора и слобода делања, што је свакако доказ некадашњег постојања гинеократије чији се утицај осећа, јер патријархат није потпуно овладао у претхришћанском периоду.

ИЗВОРИ

Роман о Александру Великом, Стара српска књижевност у 24 књиге, књига 21, приредила Радмила Маринковић, Београд 1986.

Aleksandrijada – priča o Makedoncu Aleksandru Velikom, Beograd: ПЛАТΩ Books i Balkanska partija rada.

ЛИТЕРАТУРА

Арсенијевић Митрић (2016): Јелена Арсенијевић Митрић, *Tera Amata vs. Tera Nullius*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Бахофен (1990): Јохан Јакоб Бахофен, *Мајтријархаи*, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Елијаде (2011): Мирча Елијаде, *Расправа о историји и религији*, Нови Сад: Академска књига.

Константиновић (2006): Зоран Константиновић, *Српска Александрија*, у: *Литерарно дело и национални менталитет*, Београд: Алфа.

Маринковић (1986): Радмила Маринковић, Роман као књижевни род у средњовековној књижевности Јужних и Источних Словена, у: Р. Маринковић (прир.), *Стара српска књижевност у 24 књиге*, књига 21, Београд.

Мелетински (2009): Јелеазар М. Мелетински, *Увод у историјску поезију епа и романа*, Београд: Српска књижевна задруга.

Мелетински (2011): Јелеазар М. Мелетински, *О књижевним архетиповима*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Павловић (2012): Бојана Павловић, *Роман о Александру Великом у средњовековној Србији: витешки модел и портрет владара-ратника*, *Зборник Мајнице српске за историју*, Нови Сад: Матица српска.

Пешић (2011): Весна Пешић, *Увод у винчански свет*, у: В. Пешић (ур.), *Наслеђе прве Европе*, Београд: Пешић и синови.

Словенска митологија: Енциклопедијски речник, Београд: ZEPTEK BOOK WORLD.

Срејовић, Цермановић Кузмановић (1987): Драгослав Срејовић, Александрина Цермановић Кузмановић, *Речник ирчке и римске митологије*, Београд: Српска књижевна задруга.

Тодоровић (2016): Јелена Тодоровић, Христијанизација лика Александра Великог у *Роману о Александру Великом, Наслеђе*, бр. 35, Крагујевац: Филум.

Фром (1989): Ерих Фром, *Здраво грушићво*, Загреб: Напријед–Нолит.

Хендерсон (1987): Џозеф Л. Хендерсон, Древни митови и сувермени човек, *Човек и његови симболи*, Љубљана: Младост.

Jelena M. Todorović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department for Serbian Literature

FEMALE CHARACTERS' PROFILES IN *THE NOVEL ABOUT ALEXANDER THE GREAT* AND PLUTARCH'S *ALEXANDRIA*

Summary: This paper deals with the Serbian version of *The Novel about Alexander the Great* and Plutarch's *Alexandria*. The analysis of the female characters of the novels points to the influence of different literary traditions on their profiles. Special attention was paid to the difference between the earlier gynocratic system and its remnants in the novels and a newer, but more stable, patriarchal system. The paper aims to describe the developmental path of female characters from Plutarch's *Alexandria* to *The Novel about Alexander the Great*, with reference to the different characteristics inherent to a character, epoch and the society in which the character is formed. The characters were created by synthesis and they are mostly typical; the basic role of supporting characters is to contribute to the development of the main character, the ideal ruler and warrior. The symbolism is derived from the Slavic or Christian tradition and it is necessarily related to the replacement of the matriarchal society with the patriarchal one.

The goal of the paper is to present the most important traits of the characters, the origin of the traits, as well as the development of the characters, their mutual influences and interactions.

Key words: antiquity, Middle Ages, characters' profiles, women, patriarchal system.

Валентина М. Златановић Марковић УДК 821.163.41.09-1 Поповић Шапчанин М.
Медицинска школа 821.163.41.09-1 Марковић Кодер Ђ.
Ужице 821.163.41.09-1 Кујунџић Абердар М.

Оригинални научни рад
Примљен: 11. октобар 2017.
Прихваћен: 23. мај 2018.

ПОЕТСКА СПОЗНАЈА БОГА У СТВАРАЛАШТВУ ПЕСНИКА СРПСКОГ РОМАНТИЗМА (КОДЕР, ШАПЧАНИН И АБЕРДАР)

Апстракт: Циљ истраживања овог рада јесте сагледавање основних аспеката хришћанске духовности и поетске спознаје Бога у песништву Ђорђа Марковића Кодера, Милорада Шапчанина и Милана Кујунџића Абердара¹. Рад се, ослањајући се на поетику песника у романтизму и на књижевност која је стварана под утицајем европских друштвених и уметничких токова, у тежњи да се успостави национални и историјски континуитет, бави егзистенцијалном драмом човека. Методолошки гледано, рад представља синтезу неколико истраживачких поступака савремене науке, што је израз интердисциплинарног карактера предмета истраживања. Значајна су и размишљања богослова за сагледавање ове теме у светлу хришћанске духовности, имајући у виду источноправославно хришћанство које је, својим културним наслеђем, у нераскидивој вези са стваралаштвом српских уметника. Поетски текстови прожети хришћанском духовношћу бирани су по оствареним естетским вредностима. Резултати истраживања су показали да поезија српског романтизма негује библијске теме и српско-византијско наслеђе, те адекватним језичко-стилским конструкцијама успоставља национални, духовни и историјски континуитет.

Кључне речи: поезија романтизма, хришћанска духовност, Божија промисао, христолико биће.

¹ Стихови песама поменутих песника назначени су по *Антологији поезије српског романтизма* (2011), Београд: Српска књижевна задруга, приредио Слободан Ракић.

Поетички континуитет успостављен у епохи романтизма ослања се на постојеће уметничке поступке књижевног наслеђа. Романтизам има потребу да изрази живот и унутрашње стање човека, да трага за узвишеним и бесконачним. Нови дух романтизма пробудио је у човеку далеку чежњу, свеприсутну у дубинама човековог бића, управо зато што је стварност ограничавала његов развој. О томе Слободан Ракитић каже: „Романтизам, то је узлет. Он је и побуна против друштвене стварности, онакве каква она јесте, али је много више и побуна против човекове угрожености и његовог положаја у свету” (Ракитић 2011: 17). Јунак романтизма трага за неосвојеним просторима, његова душа жуди за далеким, неухватљивим, јер је стегнут оковима земаљског. Српски романтичари, под утицајем светске литературе, граде просторе који постају уски за њихове јунаке, зато они крећу у нова узлетна искуства, бајроновским путем, често суочени са чамотињом Пушкинових јунака, често изненађени мистичним хајнеовским сликама. Народни дух, осведочено присутан у стваралаштву романтичара, искуство је колективног националног поноса у данима устаничке Србије, оживљено унутрашњом потребом да се осветли традиција, да се у мраку наслути пут ка светлости и слободи. Романтичарско расположење утиче и на ритам песме, мења се мелодија, говор, структура и у песмама народних певача. Утицаји прошлих времена, хеленски и хебрејски (библијски) и актуелизовање тематских планова у поетским просторима романтизма, давали су видљиве плодне резултате. То није био само случај са водећим песницима романтичарске књижевности (П. П. Његош, Б. Радичевић, Ј. Јовановић Змај, Ђ. Јакшић, Ј. Костић), већ је атмосфера романтизма једнако пленила и у поетикама других песника ове епохе (С. М. Сарајлија, М. Стојадиновић Српкиња, Јован Илић, М. Шапчанин, Ђ. Марковић Кодер, М. Кујунџић Абердар). Идеја је да се у овом раду истакну имена тројице песника, Ђорђа Марковића Кодера, Милорада Шапчанина и Милана Кујунџића Абердара, са намером да се њихово стваралаштво сагледа са аспекта хришћанске духовности. Промисљено унутрашње општење са Богом, као својеврсни хришћански доживљај присутан у поезији ових романтичара, указује на неговање културног идентитета у најширем смислу, а то подразумева и потврђивање духовних, традиционалних и националних вредности.

Горан Максимовић подсећа да су многе прилике у деветнаестом веку, историјске, политичке и културне, као и расцепканост и покрајинска специфичност, условиле промене и на књижевном и културном плану. Оно што је „српске књижевнике тога времена и на тим просторима окупљало у јединствену књижевну и поетичку цјелину јесте стварање на српском језику и снажно осјећање припадности српском народу, те заступање идеје о интегралној националној свијести” (Максимовић 2013: 8). Припадност српском народу подразумева и очување светосавског принципа. Ава Јустин Ћелијски подсећа на два основна начела светосавске философије света: „Прво је начело: свет је богојављање; а друго је: човек је богослужење” (Поповић

2005: 75). Према томе, човек непрекидно служи Богу – целокупним својим животом, о чему говоре и проучавани песници својим животом и стваралаштвом. Свети Сава је „први од Срба обрадио и разрадио у себи свето, еванђелско осећање света. У том осећању света, у тој философији света: Бог Логос је не само центар свих бића и твари него је и стваралачка и животворна и кохезивна и синтетичка и промислитељска сила у свим бићима и у свима тварима. Све зрачи Логосом, јер је све логосно и логично. Све има свој божански смисао, божански циљ, божанску вредност, све – сем греха, сем зла” (Поповић 2005: 73). Стваралачки порив песника је израз божанске природе у човеку. Стваралац који негује дар песништва у славу Господа и сведочи својим речима лепоту Његове творевине, задобија милост неба и узвисује се пред Господом. Може се рећи да је такву поезију неговао и Милорад Поповић Шапчанин (1842–1895), дубоко свестан да зло није израз божанског делања. Изразити романтичар, дубоком побожношћу обликује песничку стварност. Његови романи, писани у стилу реалистичке поетике, имају елементе „романтичарске идилизације и сентименталности” (Максимовић 2003: 113). Отменог понашања и изгледа, образован и уман, наставник цртања, породичан човек, секретар у Министарству просвете и црквених дела у Београду, изабран за почасног члана Српске краљевске академије наука, имао је високу „свијест о јавној ријечи”, што му је обезбедило, између осталог, „да годинама буде на важним мјестима у институцијама образовања и културе у обреновићевској Србији” (Максимовић 2003: 113). Шапчанин је објавио три књиге песама, један путопис, спевове, пет збирки приповедака, десетак драма и два романа. Плодан писац у свом књижевном делу изражава патриотска осећања, поштовање традиционалних вредности, нежну лиричност, побожност и мисаоност. Слободан Ракитић истиче да је Шапчанин својим делом најавио неке писце и песнике и усмерио њихово формирање. У првом реду, Ракитић помиње приповедача Лазу Лазаревића и Светолика Ранковића, али и песнике Војислава Илића и Алексу Шантића (Ракитић 2011: 587–588).

Песма „О љубави” Милорада Поповића Шапчанина говори о песничком доживљају милости неба према малом човеку и повезаности међу догађајима и људима. „Када је са Богом, песник никада није сам. Основна питања која песник поставља у свом делу, питања су која поставља самом Богу, а то су питања смисла и постојања. Без Бога свет не би имао никаквог смисла. Јер је љубав Бог и Бог је љубав и у томе је највећа Божја милост. Ко зна куда би нас пут водио, где би се завршио да није смисла који нам даје религија, односно православље” (Ракитић 1998: 72). Ове речи Слободана Ракитића као да читаоце уводе у другачије читање поезије. Лирски субјекат осећа и срцем и разумом божанско деловање и осмишљавање човековог трајања, јер „не пропада ништа у вечној селени”. Све је *шајансијено* „што са неба слази”, казује песник, верујући у вечну љубав као сvezу са божанском љубављу.

„Хоће ли у теби
Краја бити мени?
– Не пропада ништа
У вечној селени.
Узвишено срце
Што л’ си мени дала?
– Јер богови љубе
И створења мала.” (Шапчанин 2011: 428–429)

Кратка песма састављена је од питања и одговора. У свакој строфи прва два стиха садрже питање, а друга два стиха сваке строфе дају одговор. Библијска тема нашла је свој поетски одјек и у овим стиховима. Дијалошка форма представља познати разговор разума и душе. Оно што је објашњиво срцем до краја се не може разумом схватити. Разум је ограничен за тајанственост и лепоту љубави која је у самоме срцу. Дејство те љубави чије је порекло небеско тако је снажно да управља човековим разумом и води га ка светлости; отуда – „свака тамна звезда око сунца ходи”. Онтолошко питање о вечности душе обрађено је на лирски начин. Све што је од Бога дато не пропада, већ се враћа своме извору. Божија љубав је несагледива и неизмерна, она прихвата сваког човека чија душа показује напоре ка уздизању у опроштају и кајању. Човек је нејако створење које показује своју величину једино када истински жели да напредује у развоју душе. Да би душа расла, потребно је да расуђује и да разумом својим одвоји добро од зла. Радост срца упућује на везу са Творцем, а немир срца на силажење ка греху. „Божија милост је печат Творца и Божије благодати” и човек треба да се непрестано бори да сачува то стање душе, како не би био изложен пакленом наслеђу, „Адамовој свези са сатаном” (Радовић 2002: 219). Библијски мотиви обрађени у поезији овог ствараоца утврђују искуство архетипског наслеђа у човеку. Пред сваким хришћанином, подсећа Алфејев, отвара се пут ка обожењу, али се отвара и пут који води ка „бездну ада”. „Избор је на нама. Све што је било до Бога, Он је учинио; Бог је већ даровао спасење. Човеку остаје само да прихвати овај Божији дар са трепетом и радошћу, одбаци зло и стане на страну добра, одбаци смрт и стане на страну добра, одбаци саблазан ђавола и стане на страну Бога” (Алфејев 2009: 231–232). Спознаја Бога казана поетским језиком садржи искуство предака, колективно наслеђе, хришћанско поимање живота и откривање смисла.

У песми „Што су звезде тако бледе” песник исписује своју тугу због губитка драге особе. Осећања у његовој души, натопљена суморним размишљањима и патњом, рефлектују се на природу: звезде су бледе, месец се сетно крије, црна се поноћ спушта. Лирски субјекат осећа хладноћу и губитак животне радости. После суочавања са смрћу драге особе, његово трагање за животним смислом изгубило је циљ. Духовно клонуће лирског субјекта прераста у очај, што је приказано у последњој строфи.

„Ој, лахоре, веран друже,
Дедер тако лако пири –
Да с на овом гробу барем
Моја душа слађе смири.” (Шапчанин 2011: 423)

Призивање смрти коси се са хришћанским погледом на свет. Призив смирења потребан је сваком човеку у тренуцима туге како би се изборио са тешким помислима срца. Тако ће постићи подвиг вере и своје уздање у Бога. „У подвигу вере умире сав човек, да би у Христу оживео вечним животом. Човек умире, да би оживео – таква је антиномија вере. У подвигу вере умире и разум, но умире да би препорођен и прерађен вером добио свој бесмртни, свој вечни смисао у Христу” (Поповић 2005: 25). У овој песми, иако се одступа од хришћанске идеје православног подвига вере, а једино тако, како говори Ава Јустин, човек васкрсава из сопственог егоцентризма, могу се препознати елементи човекове запитаности над сопственом судбином. Ненаметљивим обраћањем читаоцима, Шапчанин постиже ефекат продуженог трајања својства песничке речи и продубљује богатство значења стихова.

Ђорђе Марковић Кодер (1806–1891) је рођен у Бингули крај Сремске Митровице, а школовао се у више градова и студирао права, медицину, астрономију, латински, грчки. Знао је неколико светских језика. У животу је радио многе послове. Није стекао диплому, али је био интелектуалац изузетног сензибилитета и надарености. Био је учитељ мачевања у Темишвару, Новом Саду, Београду и Крагујевцу. Био је преводилац и тумач код кнеза Милоша у Крагујевцу (Ракитић: 547, 549). Остао је непознат јавности и науци, иако је његово песничко дело значајно и вредно. Ракитић уочава да су Кодерови савременици поштовали његов *чудесни ѿаленаѿи*, иако нису у потпуности схватили дело *једној језичкој їенија*. Међу онима који нису разумели вредност Кодеровог дела налазио се и Скерлић, који је у његовом песничком делу видео „жонглерске речи”, а њега доживљавао као „збуњеног писца” са „замућеном главом”, чијој су се књизи дивили романтичари. У Ракитићевом односу према ставу Јована Скерлића осећа се потреба да се Кодер и његово песничко дело одбрани пред судом јавности, управо зато што је „оно заиста дело једног генија” (Ракитић 2011: 548). У нашој књижевности је много лепих примера молитвених путоказа и требало би указати на лепоту таквих стваралачких прегнућа. На значај песничког рада Ђорђа Марковића Кодера указивали су Миодраг Поповић, Душан Иванић, Сава Дамјанов, Слободан Ракитић. Ракитић је у Кодеровом језику откривао не само симболику приказане предметности, већ је видео шире и свеобухватније значење. Кодер се бавио откривањем суштине језика, ценио је Вуков рад, интересовала су га метафизичка питања. У његовим текстовима има разних митова. Вредност стваралаштва је у необичној симболици и метафоричности песничких слика. Његов труд је био велики и значајан. На крају животног пута био је сам

и напуштен. Свој живот је завршио у новосадској болници за сиромашне, 1891. године (Ракитић 2011: 549).

Најпознатије његово дело је *Сан Мајшере српске*. Обимно стиховано дело садржи обиље песничких слика које су инспирисане лепотом хришћанске вере. Слика литургијског сабрања људи на звук звона манастира и њиховог причешћа симболично је представљена сликом пчелица које прилазе *йутирићу медоносној цвеша* и у ројевима се радују. Примање Светог Причешћа јесте потпуни смисао литургије за сваког верника који присуствује и учествује у литургијском животу заједнице. Као круну добија Свето Причешће, односно сједињује се са живим Христом. Што смо ближи Богу живоме, ближи смо и једни другима. Сједињење са Господом је величанствено, „јер ми смо његов род, не само духовно него и по телу смо његов род. Он је примио на себе све нас, све наше бриге, тешкоће, невоље, страдања и патње, све Он носи. Он је једини носач који то може да носи, јер ми не можемо ни своје терете да понесемо и зато Он жели да му се приближимо срцем, осећањем, целим својим бићем и да никада не отпаднемо од Његове љубави” (Отац Тадеј 2007: 77–78). Бројне песничке слике Кодеровог дела управо говоре о заједничком делању, о саборности у којој учествују срцем и осећањима сви који су се у Богу сабрали и са њим поделили своје радости и своје патње, поверили му своје тајне, открили своје слабости и своју грешну природу. Јединственост различитости у свеукупној слици народа показује особеност Кодеровог песничког дара да повеже митске представе, искрену преданост Богу, народна искуства, веровања. У саборности смо упућени једни на друге и осећамо да смо невидљивим нитима међусобно повезани и да смо у исто време повезани са Творцем. „Додир душе са душом је загрљај вечности. Он не подлеже времену, он разоткрива нашу истиниту личност, он нас и оличава у Господу. Душом сусрести другог значи сусрести Божје у њему” (Монахиња Стефана 2015: 76). У Кодеровом делу импресивно делују слике такве саборности у данима када манастир окупља верни народ и када се од Велике Госпојине до Мале Госпојине могу наћи многе лековите траве, „мелемке од *Творца* создане” за разне муке људске.

„Ту су биљке лековите траве,
Ту мелемке од Творца создане –
Да кад муке на срце навале
Одлашкаје и свануће дају.
Што се купе измеђ` Госпојина,
Кад им соци тр’у и косну б’оле.” (Марковић Кодер 2011: 154)

По мишљењу Слободана Ракитића, у овом спеву у коме се преплићу разни митови, пагански и хришћански, антички и источњачки, Кодер је створио „сложену и херметичну песничку митологију” (Ракитић 2011: 549). Видљива је у овом спеву посебна склоност ка истраживању изворности јези-

ка и именовању свеколиког света као Божије творевине. „Изразити вуковац, Кодер је ипак осетио да му је српски језик за много шта што му је његова митска свест нудила тесан и претесан. Зато је и створио свој митски говор, свој ромор, свој језички и песнички систем” (Ракитић 2011: 549). Откривао је суштину језика и суштину човековог бића у потрази за Богом. У тим назначењима божанског пута, Кодер је аскетским односом према животу и стваралаштву градио своју стваралачку поетику. Овај спев, инспирисан животом у коме је садржана људска историја у божанском поретку, показује песникову неисцрпну љубав ка откривању сваког кутка земаљског живота у коме налази Божије присуство. А Бог је свуда невидљиво присутан. Та лепота божанске природе говори о органском јединству са Богочовеком Христом. „Човек богочовечанске, православне културе никад није сам: кад мисли, он – Христом мисли; кад дела, он – Христом дела; кад осећа, он – Христом осећа. Он никад није сам, већ увек са Богом; он непрестано сарађује са Богом. Јер шта је човек без Бога? – У почетку получовек, а на крају – нечовек. Једино у богочовеку, човек налази пуноћу свога бића, налази свој оригинал, своју бесконачност и бескрајност, своју бесмртност и вечност, своју апсолутну вредност...” (Поповић 2005: 57). Ове речи Аве Јустина објашњавају припадност човека Богу, садејство Божије у свему што човек дела, саборност која се остварује у међусобним додирима небеског и земаљског света. Та пожртвованост у давању себе зарад откривања суштине живота у поменутој Кодеровој песми је наглашена у сликама саборности и присуства литургији. Људска пожртвованост као највиши израз љубави дата је у стиховима када се *нафорица* са литургије носи у *марамци* и дарује ближњима како би их пратио Божији благослов и како би се опоравили од болести. Хришћански и фолклорни мотиви у Кодеровом песништву осликавају поштовање песника према народној традицији и дубоко разумевање православне антропологије. Такође, слика живота и слика смрти, болести и радости, људског трајања кроз живот у трагању за сопственим путем ка Богу који је „Пут, Истина и Живот”, уверљиво говори о изузетном песниковом осећају за језик којим се изражава човекова најдубља суштина и повезаност са Творцем.

„И та кротка Богугодна душа
Што се моли, за данче, пеленче,
За печалне душе и невољне
Спомиње их пред Тројством се клања
Да их прими, ил’ да их исцели,
И тај исти Божи Угодниче,
Што сан тера слатки са очију
У поноћи, кад настану плачи
Мајке божје, њена страданија,
Боле њене у стаду понавља
Тај не може милост измолити,

И мораде угинути друга.
Ту се губи и ум и умиште
Јер се смртно од свога постанка
Све замера, и све Небу греши.
Док би збрисо почињене грехе
Требао би целокупне веке” (Марковић Кодер 2011: 159–160).

Ова песничка слика о предавању Божијој милости, са поверењем да ће Бог *или да њими или да исцели*, говори и о смрти која се прихвата као неминовност јер је све *смртно од своја њосијанка* и грешно пред светлошћу Божијом. Кодерова поезија у својој свеобухватности, по обиљу мотива и лепоти језика, пространа, дубока и мисаона, нуди изазове у истраживачком смислу. Са аспекта хришћанске духовности, назначени пут ка откривању суштине божанског пута у Кодеровој поезији савременом читаоцу омогућује спознају личне и свеукупне човекове егзистенције. Новозаветне теме у Кодеровој поезији подстичу на трагање за библијским изворима о исцељењу у Витезди, о вери и захвалности Богу за исцељење, о улози Дјеве Марије и њеном смерном примању радосне вести Арханђела како би била достојна велике мисије која јој је поверена (Радосављевић 2015: 57). Са таквим искуством читања и разумевања библијских текстова, јасније су паралеле у књижевним текстовима који се баве хришћанским темама.

Милан Кујунџић Абердар (1842–1893) је рођен у Београду, где је завршио основну школу. Немачку школу је учио у Панчеву, гимназију у Београду, а студирао је у Београду, у Бечу, Минхену, Паризу. Био је професор на Великој школи, чиновник Министарства просвете, посланик, министар просвете, опуномоћени министар у Риму, почасни члан Матице српске. Писао је стручне радове. Објавио је две књиге песама: *Први јек* (1868) и *Други јек* (1870). Заступљен је у бројним антологијама нашег песништва (Ракитић 2011: 586). У првој књизи, која треба да даје глас, вест – *абер свуда, на четири стране*, налазе се рефлексивне песме, а друга књига садржи љубавне песме. Абердар се бавио науком, философијом и књижевношћу. Његове песме су се компоновале. Његови бројни читаоци потврђивали су вредност његових песама, иако критика није високо вредновала његово стваралаштво (Макисмовић 2013: 100–101). У песмама Милана Кујунџића Абердара наслућује се једна фина линија побожног расуђивања, својствена истинским мислиоцима и трагаоцима за Божијом промисли. Учио је и обликовао своја сазнања на европским универзитетима, али није одступио од своје суштине, како су то урадили многи умни људи тога времена. Упозорава нас Ава Јустин у тексту *Наша интелејенција и наша црква* на опасност од неговања једночулног човека који „лучи мисао из тела”. Такав човек непрестано врши „самоубиство над самим собом” и разграђује датост Божију (Поповић 2005: 135). Непомирљиви антагонизам у самом човеку, између његове земне стварности и бескрајне потребе духа, у једном историјском моменту потпуно је захватио

човеково биће. На таквом путу, у таквим околностима, требало је сачувати целовитост и христоликост. То није могао свако. То је могао само онај ко је умео да се супротстави свему што унижава и деградира човека. На том путу одупирања свему што човека везује у његовом хитању ка небесима био је и Абердар, својим научним радом и својом уметношћу. Заговорник слободоумних идеја, својим ставом, својим стваралаштвом, често је улазио у сукобе са државном цензуром (Максимовић 2013: 101). Но, он је био „омиљена појава у престоничким књижевним салонима седамдесетих и осамдесетих година 19. вијека” (Максимовић 2013: 99). Зато што је знао вредност речи и зато што је ценио Бога у човеку, сачувао је себе од искушења времена у коме је живео и стварао. О томе најизразитије говоре његове песме, лирски одједи његове душе. У њима је овај „гласни лиричар”² сачувао самосвојност своје природе, а свој песнички израз обогатио знањима и сазнањима европског искуства.

У песми „Ђачки јади”, складним песничким ритмовима наглашена је интуитивност песника за вишемислено поимање стварности. Рефлексивност песме учвршћује датост небоземне равни у којој су се сусрели Бог и сатана, добро и зло, чистота и грех, човек и нечовек. Откривање смисла битисања и притајени страх од могуће казне Божије због људског сагрешења и похлепе одговара наслову песме. Цитиране речи Аве Јустина управо говоре о стварности која кидише на човеков ум, а он се спонтано препушта земаљској логици ствари, гасећи у себи могућност да се развије ка небу. Међутим, дешавају се такви тренуци да човек дође на ивицу својих снага када завапи Богу тражећи утеху. Сваком ко спозна Страшни суд своје савести, своје пролазности, своје вечности, Бог прилази као покајнику и помаже му да се уздигне. Када човек почне да открива своју веру, смисао свога постојања, свој Страшни суд, желећи да проникне у унутрашњу страну своје природе и живу везу са Богом, отварају се многа питања. И очекују се многи одговори. Човек зрео у вери не очекује одговоре Божије, он смирено прихвата стварност, он посматра стварност, он чува себе и своје срце, верујући у Божију логику, не расуђује ђачки, лакомислено, брзоплето, наивно. Зрео човек, са искуством вере и својим постојањем, брани своју есхатологију, своје учење о последњим данима и вечном животу. Свестан своје грешности, не суди и не осуђује, већ непрестано размишља како да себе исправља на путу ка Богу и Божијој милости. Зато наслов песме одговара смислу песме. Ишчекивање Божије реакције на људску бруку и сагрешење, у песничкој слици треће, последње строфе, подтекстом својим нуди двоструке аспекте. Човек кога муче „ђачки јади” коначно треба да „порасте”. То је могуће уз дубоку и пожртвовану љубав ка свему што је божанско, уз разбуђивање све-

² „Гласни лиричар” је наслов текста о Милану Кујунџићу Абердару. Погледати: Горан Максимовић, *Заборављени књижевници (књижевноисторијски оједи о скрајнујим иписцима српској девейнаесетой вијека)*, стр. 99–102, Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета”, Пале, 2013.

сти, отварање срца и ума. Тада неће бити потребе за осудом. Други аспект одговара доживљају човека, а тиче се истините слике приказане стварности. Зло је завладало, „јата ђаволова” су под небесима претња човеку, човек се интересује само за материјалне вредности – злато, дукате и *ірешне* паре. Но, уочавање и осуда тих проблема суштински не решава ништа.

„А ја гледим... кад ће Бога
Гневан храму свом да доспе,
Да ту бруку ногом гурне –
Да на земљу доле проспе?” (Абердар 2011: 417)

Хришћански духовни оци, у богатој светоотачкој литератури, бавећи се библијским мотивима добра и зла, подсећају да човек треба непрестано да развија себе у добру, да се добротом одупире злу и да решавање великих и вечних питања треба да повери Богу. Само онај ко је превазишао „ђачке јаде” могао је да напише овакву песму, гледајући стварност са ивице времена, утискујући своју мисао и реч у вечност. Право уметничко дело помаже човеку да расте само онда када додирне душу. Песник то постиже не песничким занатом и вештином, већ искреношћу свога срца и великом љубављу према своме роду. Зато је свака песма Абердарова одјек у дубинама читалаца и заслужује посебно место у нашој књижевности.

Смерност срца као израз дубоке посвећености величанствености Божије творевине наглашена је у песми „Тише ветар”. Слика двоструке стварности открива нам могућност избора која је дата човеку као право на слободу. Лирски субјекат, који у ноћи пред крчмом стоји, интензивније доживљава ноћ унутрашњим својим чулима него свирку која допире до њега. Дилеме нема, нити искушења. Њега у овом трену не привлачи ни бука ни разговор, ни свирка ни весеље. У овој ноћи под месечином, његова душа има потребу за тајном неба. Смиреност у срцу открива лепоту Божије благодати и милости. Песма у целости одише унутрашњом динамиком вечности када се човек отвореношћу свога срца препушта пробуђеној лепоти Божије милости.

„Срце ми се, богтепита
Око чега загледало...
Можда му је мило глати
Где уморно зраче пало.
Можда му је новог неба
Кроз поноћи ветар пирнô –
У оку ми мекост нека,
У грудима тако мирно,
Тако мирно...” (Абердар 2011: 418)

Богочежњива душа у овој песми слика је сваког човека који се у судару са пролазним одлучује на тренутке тишине како би се сусрео са собом и Богом у себи. Иако су ти тренуци ретки, они се дешавају и потребни су човеку. Битно је да човек освести у себи ту потребу остваривања блискости са Богом, ради свог духовног напредовања. Ова песма јесте исповест срца на коју има право човек који чезне за Христом. У тој ноћи је све мирно. Сусрели су се Бог и човек и човек је отворио срце да осети лепоту Божије љубави. Тишина доминира песмом, тишина свеprisутства Божије љубави. Овај план песме је сугестивнији, динамичнији и гласнији од свирке у крчми која се доживљава као далеко присуство земаљске радости, као сећање на неко драго прошло време. Метафизички одједи у човеку блиски су душевној страни његовог бића. Спајање различитих просторно-временских планова песме условљено је позицијом лирског субјекта. Песма је испевана у првом лицу, што обезбеђује позицију посматрача који својим доживљајем даје смисао тренутку који описује. Питањем односа временске и просторне перспективе, као и одређивањем тачке гледишта у уметничком делу бавио се Успенски. По његовом моделу, могли бисмо спојити конкретан план (крчма) и апстрактан план (космички доживљај) у тачки гледишта лица које описује стање тренутка. Истовремено дешавање остварено је двоструком перспективом. Тиме је усложњена лирска структура песме (Успенски: 1979: 102, 105). Са друге стране, измењена суштина стварног и спознаја надстварности блиска је духовној ситуацији времена о којој говори Јасперс и која се појављује у новом облику (Јасперс 1987: 40). Искуство крчме је познато, али је духовно биће човекове личности у том тренутку показало потребу за доживљајем надстварног. Асимилација искустава створила је посебан тренутак који превазилази доживљено и ствара ново искуство према коме ће се касније успостављати логичка дистанца, али се у овом описаном тренутку она изоставља. Песма обилује метафоричким сликама, метафизичким дубинама мисли и хришћанском лепотом осећања, па се Абердар својим стваралаштвом придружује песничком небу наших романтичара који су имали слуха за узвишене теме.

Златни деветнаести век дао је даровите и умне градититеље језика, мисли и осећања, који су, усавршавајући и умножавајући *шаланше* од Бога дате, захваљивали Богу на неизмерној његовој љубави. Органска веза уметности и религије потврђује међусобно прожимање, а сваки од поменутих песника романтизма има свој аутономни свет у коме је религиозни доживљај поетски обликован. Њихова поезија је есхатолошки усмерена јер је потврдила веру у преображај и моралну чистоту кроз покајање. Жива реч христоликог бића, песничким језиком утемељена, размакла је све међе за откривање Божијег присуства. Својом поезијом, Кодер, Шапчанин и Абердар достигли су песничке висине духовних искустава највећих стваралаца књижевне уметности. Њиховим стваралаштвом обухваћена су суштинска питања православне антропологије и потврђено је да религиозно охристовљено биће с љубављу негује национални и културни идентитет српско-византијског наслеђа.

ЛИТЕРАТУРА

Алфејев (2009): Иларион Алфејев (епископ), *Ви сїе свейлосї свейу*, Краљево: Епархија жичка.

Јасперс (1987): Карл Јасперс, *Духовна сїтуацїя времена*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Максимовић (2013): Горан Максимовић, *Заборављени књижевници*, Пале: Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета”.

Монахиња Стефана (2015): Монахиња Стефана, *Јасика*, Београд: Партедон.

Отац Тадеј (2007): Отац Тадеј, *Будимо смиреши ради своїа добра*, приређивач Добривоје Младеновић, Београд: Златоусти.

Поповић (2005): Јустин Поповић, *О духу времена*, Београд: Политика.

Радовић (2002): Амфилохије Радовић, Митрополит црногорско-приморски, Зборник *Њеїош, наш савременик*, Никшић: Библиотека „Њеїош”.

Радосављевић (2015): Ј. Радосављевић, *Библијске їеме*, Нови Сад.

Ракитић (2011): Слободан Ракитић, *Анїолоїїја їоезије срїскої романиїизма* (предговор), Београд: Српска књижевна задруга.

Valentina M. Zlatanović Marković
Medical high school
Užice

KNOWLEDGE OF GOD IN THE POEMS OF SOME SERBIAN ROMANTIC POETS (KODER, ŠAPČANIN AND ABERDAR)

Summary: The paper deals with some basic aspects of Christian spirituality and knowledge of God in the poems of Đorđe Marković Koder, Milorad Šapčanin and Milan Kujundžić Aberdar. Taking into account Serbian Romantic poetry, which was under the influence of European social and artistic trends, but at the same time trying to establish national and historical continuity, the paper analyses the drama of human existence. The research is interdisciplinary and represents a synthesis of several scientific procedures. The selection of the poets' works is based on their esthetic values. The results of the research show that Serbian Romantic poetry contain Christian themes based on Serbian-Byzantine heritage and uses adequate language and stylistic devices to establish national, spiritual and historical continuity.

Key words: Romantic poetry, Christian spirituality, God's thoughts, Christlikeness.

Александра М. Петровић
Гимназија „Светозар Марковић”
Јагодина

УДК 821.163.41.09-1 Петровић Р.
82.0

Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2018.
Прихваћен: 1. јун 2018.

МИТСКИ ПОДТЕКСТ КАО ОСНОВ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ ПЕСАМА РАСТКА ПЕТРОВИЋА

Ајсџракџи: У овом раду, деконструктивним методом, преиспитиваће се митски подтекст песничке збирке *Ошкровење* Растка Петровића који, сабирајући у себе традицијом успостављене утопистичке митове о рођењу, о смрти, о телу или пак о холистичком идентитету субјекта, указује на пут превазилажења модернистичког разумевања идентитета, што је у дослуху са деконструктивним својствима авангардне поетике. Узимајући тако у обзир особености авангардних тенденција, интерпретација песама Растка Петровића вршиће се у контексту књижевно-историјских прилика са једне стране, као и у односу на антрополошко-митолошке теорије са друге, при чему би се уочили и јасно одредили поступци ресемантизације мита унутар песништва нашег песника.

Кључне речи: мит, преиначење, авангардна поетика, идентитет, рођење, смрт, тело.

Ако је реализам представљао врхунац иманентности субјективизма, од деветнаестог века до данас статус и песника и приповедача постао је упитан. С обзиром на то да се, како вели Адорно, „идентитет искуства, у себи континуиран и артикулиран живот” (Адорно 1985: 152) после рата испоставља као распарчан и раскомадан, те као такав не допушта стабилну позицију песника/приповедача, приповест и певање који су условљени таквим искуством оправдано наилазе на сумњу и неразумевање код примаоца. Јер, изазову *како њевајџи/писавџи њосле рајџа*, онда када се човек нашао суочен са стварношћу западне културе у којој је један идеал цивилизације до краја поречен, а „доминантне вриједности западне културе изгубиле [су] своју дејственост у свијету живота” (Вукашиновић 2013: 455), може се одговорити са оног становишта на којем је једино могуће размотрити свест о пореклу насиља и његовим последицама. Ни приповедање ни певање отуда не представљају нужно удаљавање од стварности, већ, као особени облик мишљења, јесу пут човековог преутемељења кроз историју. Тако је апсурдност Првог светског рата, чији су се прави узроци обелоданили тек после тридесетак го-

дина, призвала „најопасније од свих добара – језик” (Хајдегер 1982: 129), да се њиме да сведочанство не онога што би на путу ка идеалима требало бити, већ онога што уистину јесте. Утолико се чинило природним да на књижевну сцену двадесетих година ступе надреалисти са једним обновљеним духом негативности, који ће, како бележи Сартр, морати своју особеност негативитета применити на природу утилитарне буржоаске идеологије. Стога не чуди што су надреалисти посегнули за свим оним средствима¹ којима би начинили отклон од такозване буржоаске идеје која увек прибегава субјективном. Премда Растко Петровић никада себе није сврставао међу надреалисте (в. Тешић 2009: 250), несумњиво је да је боравећи у Француској претрпео њихов снажан утицај. Отуда смо обавезни да интерпретацији песама Растка Петровића приступимо најпре са основа авангардне поетске мисли, ако хоћемо, у случају нашег песника, са надреалистичким тенденцијама, што у себе, по логици ствари, укључује преиспитивање митских слојева његовог песничког остварења. Утолико бисмо се приликом интерпретације песама задржали на питањима која нам се по себи намећу: на који начин Растко Петровић преиначује окоштале и традицијом успостављене утопистичке митове о рођењу, о смрти, о телу, о Богу или пак о целовитом субјекту и његовом холистичком идентитету, творећи тако необично особену поетику дисконтинуитета која је, на путу превазилажења модернистичког разумевања идентитета, у дослуху са деконструктивним својствима авангардне поетике.

Чини се, међутим, неопходним да се у прилог нашој теми начини један заокрет и ка роману Растка Петровића *Бурлеска јосјодина Перуна боја ірома*, објављеном само годину дана пре поменуте песничке збирке, те утолико и у блиској значењској вези са њом, а у којем наш песник и писац својим необичним књижевним поступцима реинтерпретира архајски мит Старих Словена, обликујући тако егзистенцијалну стварност својих јунака.

Као присталица авангардне мисли, а спрам авангардних тенденција, у свом роману *Бурлеска јосјодина Перуна боја ірома* и у песничкој збирци *Ойкровење*, оживљавајући дакле мит и традицију, Растко Петровић истовремено прати антинормативну и антиконвенционалну линију европске књижевности. Ако се, како вели Александар Флакер, авангарда кретала на путу ресемантизације многих појава „европских и изваневропских књижевности и култура које су у своје вријеме настајале у знаку естетског превредновања” (Флакер 2002: 34), онда се Растков покушај да се посредством једне слике пантеистичке реалности „препороди измучено лице човјечанства” (Мусабеговић 1976: 94) чинио разумљивим. И попут Томаса Мана који је

¹ Надреалисти најпре усвајају психоанализу, „јер она представља свест закрчену паразитним израштајима чији је извор негде изван нас” (Сартр 1988: 116). Поред психоанализе, они прибегавају и аутоматском писању као механизму помоћу којег долази до разарања субјективности, и то са циљем не да се свесно замени несвесним, већ да се покаже како је субјект само једна варка спрам објективизованог света.

желео „да одговори митом на нацистичко митотворство” (Мелетински 1983: 30), Растко Петровић је, уводећи мит у своје стваралаштво, начинио прекретнички, превратнички и радикални прекид са „устајалом, конзервативном, старинском и досадном стваралачком праксом – традицијом” (Тешић 2009: 253). Његово „трагање за есенцијално ’првобитним’ заправо је ауторефлексивно, ескапистичко трагање за органским културним поретком, изгубљеним обрасцима свакодневног живота” (Сретенковић 2003: 98), који, између два рата, пристају ономе што би се могло назвати „онтолошким беспућем”, а што је, како наводи Фроу, једна од кључних метафора стања модерности. Тако је у *Бурлески*, обухватајући значајан временски распон – од митских космогонија па до почетка двадесетог века – Растко Петровић дао приказ историје и културе словенског света на Балкану. Творећи роман који је у себи сабирао преглед готово свих постојећих жанрова², тачније израза како писане тако усмене књижевности, он ставља културно и историјско наслеђе „у функцију естетског превредновања затечених културних и социјалних структура, кореспондирајући тако с револуционарним друштвеним кретањем” (Флакер 2002: 29). С обзиром на то да се сваки облик превредновања испоставља као нужни процес опонирања утврђеном нормативизму, десемантизација затечених знаковних структура учестали је и важан поступак. Стога је Растко Петровић у свом роману прибегао творењу онога што је Шкловски, преузевши појам од Толстоја, називао „новим спојевима”, односно, приступио је поступку најпре десемантизације а потом и ресемантизације традиционалних знакова, који су, ушавши у нове односе, добили нова и традицијом непредвиђена значења. На овом месту успоставља се оно што ће одредити целокупну поетику нашега писца и песника: дистопичност као измештање из реалитета по себи и као једина могућност поновног успостављања субјекта. Јер на питања *ишћа је ова стварност којој субјект иприпада?* и *каква је улога мислиоца у процесу консциптуисања датје стварности?* Фуко наводи да се у оквирима таквих испитивања не ради о припадању субјекта тачно одређеној доктрини или традицији, већ је овде реч о мислиоцу који припада и активно делује „у датој културној као и политичко-економској целини синхроних односа” (Сувин 1999: 8). Стога сваки искорак из једне јаке идеолошке доминантне илузије емпиријског света, која је несумњиво у сталној колизији са искуственим светом субјекта, води ка изласку из натурализованог и прикривеног утопизма и ка покушају да се створи нова, преобликована реалност у којој се може, упркос свему, *бити*. Такву егзистенцијалну стварност Растко Петровић твори и у *Бурлески* и у

² У својој студији *Откривање шошалишћеша: романи Расћка Пећровића* Предраг Петровић наводи читав низ типова дискурса на које се ослања и које афирмише Растко Петровић у свом роману: „од једноставних облика, преко предања, митова, легенди, бајки, епских песама, потом средњовековних житија и апокрифа, аутобиографске прозе, сеоске приповетке до експресионистичке ратне прозе и конструктивистичке поезије (...)” (Петровић 2013: 80).

песничкој збирци *Ошкровење*. Ресемантизирајући митове словенских народа у своме роману или разобличујући у својој збирци песама најзначајније утопистичке митове, као што је мит о рођењу као првобитном утемељењу, затим мит о смрти као претпоставци живота или једином путу ка слободи, те мит о телу, Богу или пак о субјекту као „вишеструко фрагментираном и еластичном а ипак холистичком субјекту кога данашњи колективизирани видици чине тако неодољивим” (Сувин 1999: 10), он твори особену поетику као физиолошку коегзистенцију са собом која превазилази и раствара идеју о целовитом идентитету субјекта.

Премда је Растко Петровић, посежући за архајским митовима, још у „Споменику” назначио разарање идентитета модерног субјекта, у својој збирци песама *Ошкровење* песник на један убедљивији начин приступа проблему његовог (де)конституисања. Сходно томе, симболичкој структури поезије нашег песника може се приписати архајско-онтолошко значење, те се интерпретација његових песама може вршити са тих основа. Наиме, призивање *свештої* представља једино место откривања Бића: уприсутити *свешто време* значи у извесном смислу постати савременик богова, живети у њиховом присуству, „чак и ако је та присутност тајанствена, то јест ако није увек видљива” (Елијаде 2003: 127). Интенционалност која произлази из искуства светог *времена и њросћора* буди тежњу и жељу ка успостављању примордијалног тренутка, онда „када су богови и митски Преци били *њрисујни*, када су управо створили Свет или га уређивали, или пак откривали људима основе просвећености” (Елијаде 2003: 127). Та „примордијална стварност” није ни у каквој вези са историјским временом нити она може бити део било какве хронолошке типологије; овде је заправо реч о митском, изворном времену, о ономе што је било „у почетку”. Тако је Растко Петровић, реактивирајући архајски, колективни мит о (пра)почетку, у свом *Ошкровењу* проговорио о рођењу и пренаталном човековом постојању. Постављајући човека на сам извор егзистенције, он је, заправо, уприсутио оно митско време и простор који, обележени божанском присутношћу, гарантују целовитост и пуноћу бића у савршеном свету који је тек створен. Тај идеални свет наш песник себи примиче посредством материце, дакле посредством места које је за њега остало једино нетакнуто, изван сваког историјског времена и простора. Јер, историјско појављивање душе и савести у тесној су вези са принципом обједињења субјекта, а да при том не творе никакву везу са примитивним човеком или, прецизније, са његовим двојником. Наиме, с обзиром на то да митска стварност претпоставља субјект који има свог двојника и како се, по Бодријару, „између примитивног човека и његовог двојника не успоставља [се] однос одсликавања и апстракције као између субјекта и његовог духовног принципа, душе, или између субјекта и његовог моралног и психолошког принципа, савести” (Бодријар 1991: 158), примитивни човек је у стању са својим двојником да се размени и никада не спозна околности отуђења. Историјско објављивање душе, интериоризоване са савешћу,

условиће укидање размене која је обилавала духовима и двојницима, док ће, принципом еквивалентности саме себи, субјект отпочети живот заточеника. Таквог заточеништва Растко Петровић жели да се ослободи. Аутентичност и слобода појединца по рођењу у Растковим песмама утврђују се, међутим, као недостижни и отуђени конституенти људског бића. У складу с тим не можемо а да се не запитамо да ли је онда човеково рођење истовремено и његова смрт. Полазећи од пренаталног периода човековог живота, преко тајне рођења, па све до момента када се живот открива кроз искуство субјекта, сугеришући при том непрекидно присуство органског-несвесног, Растко Петровић човеково рођење разумева као прво (и последње) човеково свезивање, као тескобу и коб, где се човек тек претпоставља као човек, где човека више нема.

Песник се, међутим, у свом *Ошкровењу* не задржава само на преиначењу архајског/колективног мита о (пра)почетку човека и света, већ реактивира и мит о телу, и то тако што призива архајског човека, дакле *homo religiosus*-а, који живи у отвореном космосу и сам негује отворен однос према свету (он општи са боговима и активно учествује у сакралности света), а чије је тело и станиште микрокосмос. По речима Мирче Елијадеа, наиме, „сличност кућа–тело–Космос намеће се доста рано” (Елијаде 2003: 185). Још се у индијским племенима утврдила та једнакост. *Кућа – људско тело – Космос* заједно су чинили једну органску целину, а разлог томе Елијаде налази у следећем:

„Тело је, као и Космос, у крајњем случају, једна ’ситуација’, систем условљености на које се пристаје. Кичма је поређена са космичким Стубом (*skambha*) или Планином Меру, дах са ветром, пупак или срце са ’Центром Света’, итд. Но, изједначавање се врши такође и између људског тела и обреда у целини: место жртвовања, прибор и жртвени чиновни пореде се са различитим органима и физиолошким функцијама. Људско тело, обредно изједначено са Космосом или ведским жртвеником (који је *imago mundi*), такође је поређено и са кућом.” (Елијаде 2003: 185)

Тако, истовремено понављајући, колико је то у људској моћи, све оне условљености и ритмове на којима почива свет, човек постаје део космичког устројства. Изједначавање важи и у обрнутом смислу: кућа, односно космос, наиме, са своје стране, посматрају се као тело. Попримајући тако посебну космичку димензију, тело се у Растковој поезији открива као свето тело, а посредством физиолошких функција, уноса хране и полног размножавања долази до његовог откровења: као да су незасита чула лирског субјекта, прекомерност његових порива, подивљали нагони и његови мучни гласови једини који могу потврдити да, упркос свему, човек *јесће*. Преиначујући архајски мит о телу а држећи се образаца поезије, која по себи представља структуру „песничких слика са концептуалним импликацијама” (Фрај 2007: 161), Растко Петровић у своме *Ошкровењу*, дакле, проговара о прекомерју

уношења хране и пића, о телесним задовољствима и сексуалним нагонима, о физиолошким функцијама и указује при том на прилику физиолошке коегзистенције са собом самим, као на непосредну последицу оног упињућег али и узалудног покушаја успостављања идентитета субјекта, једног захтева да се *буге* и органске потребе за слободом. Он истовремено, међутим, призива и преиначује све те митове о храни, сексуалности, о физиологији уопште, како би прекорачио границе тела и субјекту, који се потврђује у својој телесности, пружио могућност преузимања смисла егзистенције са космолошком вредношћу. Отуда је неопходно да се у предстојећој анализи дотакнемо неких од тих митова.

„Најстарији облик жртве”, како наводи Фројд, „старији од употребе ватре и познавања земљорадње, био је, дакле, жртвовање животиња, чије су месо и крв заједно уживали бог и његови обожаваоци” (Фројд 1979: 261). Морална снага јавног жртвеничког обеда почивала је на представама о значају заједничког јела и пића. Заједничко обедовање јесте знак да су бог и његове присталице повезани нераскидивим међусобним везама. Код Арапа који живе у пустињама постојали су, на пример, обичаји у којима заједнички обед није условљен неким религиозним моментом, већ он претпоставља сам чин јела. Онај ко би са бедуином поделио храну или попио макар гутљај његовог млека, тај би могао бити вечно ослобођен страха од непријатеља, јер је задобио заштиту бедуина. Заједнички узета материја, која остаје у телу, дакле, разумева се, сасвим реалистички, као веза јединства између конзумента дате материје. Уколико се будемо запитали како је могуће да заједничко конзумирање јела и пића творе дату везу, одговор се може потражити у искуству најпримитивнијих заједница, каква је племенска заједница (*kinship*). „Чланови ове заједнице солидарно наступају један за другог, *kin* је група особа чији је живот везан у јединствену физичку целину тако да се може сматрати деловима заједничког живота” (Фројд 1979: 261). Међу хебрејским становништвом припадање истом племену, у којем се негују рођачке везе, означено је речима: „ти си моја нога и моје месо” (Фројд 1979: 262). *Kinship*, према томе, треба разумети у значењу поседовања опште материје. Општа материја, дакле, није само она која повезује човека са својом мајком (пошто се подразумева да га је мајка по рођењу хранила млеком), већ се касније конзумирана храна узима као значајан фактор за обнављање тела и јачање *kinship*-а. Делење обеда са богом, према томе, производи веровање да је човек сачињен од истог материјала као и бог.

Поступак узимања, односно примања у себе опште материје не везује се, међутим, само за чин уношења хране. Поткрепљење за ову тврдњу налазимо у језику:

„Чињеницу сексуалних потреба код човека и животиња изражавамо у биологији претпоставком да постоји 'полни нагон'. При том се полази од аналогije да постоји нагон за узимање хране, тј. глад. Али у народном језику не постоји

обележје које би одговарало речи 'глад'; наука употребљава израз 'libido'." (Фројд 1979: 11)

То би значило да се и нагон ка узимању хране и полни нагон међу људима подводе под речју „глад”, тачније, да је веза у исхрани у тесној спрези са сексуалношћу. Уколико се позовемо на Тертулијана, „прождрљивост води разврату” (наведено према: Леви-Строс 1966: 141); са друге стране, према речима Св. Јована Хризостома, „пост је почетак чедности” (наведено према: Леви-Строс 1966: 141). Отуда, Растко Петровић, реинтерпретирајући мит о телу, путем представе о прекомерном уношењу хране, указује заправо на сексуалност, која није самосталан циклус по себи, већ је она „изнутра везана уз сав спознајни и дјелатни битак” (Мерло-Понти 1990: 192). И гутање хране и сексуално општење, према томе, симболизују покрет егзистенције који дозвољава субјекту да кроз њега пролазе догађаји и да их он асимилије. Дијалог који се успоставља између субјекта и тела-објекта, при чему субјект преузима смисао у објекту, док објект преузима интенцију субјекта која се открива у виду физиомиичке перцепције, твори свет око субјекта који њему проговара о самоме себи.

Свако преобиље, међутим, наводи Батај, „изазива лагано кретање у коме се биће дели” (Батај 2009: 79). Полазећи од размножавања бесполних организама, у чијој унутрашњости је постојао континуитет, путем просте деобе „организам који се овим путем размножава најпре расте, али када се тај раст заврши, од њега се стварају два нова организма” (Батај 2009: 78). Оно што је заједничко деоби ћелије, која у овом случају има за последицу стварање два нова организма од једнога и полном размножавању између мушких и женских органа јесте *презасићеност* и *неспојавање јединке* у датом преобиљу. Наиме, како ћелија услед раста а онда и путем своје деобе престаје да живи, нови живот, дакле, настаје из кризе, при чему су новостворена бића обележена једним новим континуитетом, али тако што је у њему сакривена коначна раздвојеност. У том смислу, према Батају, и код полног размножавања простих организама и код полног размножавања људи, два бића спајају се у континуитету, и то „у *прелазима* размножавања” (Батај 2009: 79). На том месту, дакле у дубини континуитета, међутим, јавља се и смрт као она која увек и неоспорно укида дисконтинуитет бића. За разлику од Фројда, који верује да смрт и сексуалност у ствари представљају сукоб Ероса и Танатоса, двају антагонистичких принципа, Батај, дакле, сматра да та два принципа улазе у процес унутрашње размене и еквивалентности. Спрам економије дисконтинуитета појединачне егзистенције, смрт и сексуалност за француског теоретичара спајају се у континуитету. Ако „читава еротска делатност има за принцип уништење структуре затвореног бића” (наведено према: Бодријар 1991: 175), сваки еротски чин јесте истовремено и усмрђивање, и то у виду губљења разломљеног идентитета у континууму. Тако Растко Петровић у својој песничкој збирци трага за облицима исцељења и у сликама

екстазе тела показује да се континуитет идентитета, истина и слобода бића, могу задобити изнова само у тренутку оплођивања, односно спајања, и у смрти као у узвишенијој истини од живота. Према томе, и рођење, и сексуалност, чији је еквивалент прекомерје уношења хране, те и преобиље као такво, и сама смрт у стиховима нашег песника творе чврсту спрегу при чему се, непосредно указујући једни на друге, смрт испоставља као закривљеност самог живота.

Уколико будемо били опрезни пред позитивистичким настојањем да се од нагона смрти начини принцип психичког функционисања или пак спекулативна хипотеза и ако, према томе, одбацимо „научну реалност тога нагона” (Бодријар 1991: 170), онда остаје да смрт посматрамо као мит. За архајска племена смрт је по себи представљала „природну појаву” (када живот или душа напуштају тело), али је она једнако подразумевала и врсту преласка, која се заснивала на промени како онтолошког режима, тако и на изменама које се подводе под друштвени контекст: „почивши треба да се суочи са извесним искушењима која се тичу његове сопствене загробне судбине, али он такође треба и мора да буде признат од стране заједнице мртвих и прихваћен међ њих” (Елијаде 2003: 195). Испоставља се да је за чланове примитивних заједница смрт једнака преласку у нови, виши живот, који истовремено има и религиозну и културну димензију. „Другим речима, свој идеал људскости примитивни човек ставља на надљудски план” (Елијаде 2003: 196). Када, међутим, мит престане да се препричава и пошто остане лишен оне „величанствене детерминисаности” о којој је говорио Фројд, остаје да се позабавимо метафором нагона смрти.

Наиме, након хришћанске дијалектике смрти, која је довршена Паскаловим речима: „Од великог је значаја за живот, знати да ли је душа смртна или бесмртна” (наведено према: Бодријар 1991: 167), уследио је покушај хуманистичке мисли да загосподари смрћу. Та мисао јавила се на Западу још код Стоика и Епикурејаца, да би се у 18. веку код Фојербаха смрт доживљавала као утвара, присутна и када је нема. С обзиром на доминацију разума, смрт се у доба просветитељства није могла са радошћу прихватати, већ се пошло у потрагу за узроцима смрти који би могли бити научно објашњиви. Након формалног и рационалистичког приступа проблему смрти, на сцену ступа Хегелов дијалектички ум: „смрт као негативитет и процес настајања” (Бодријар 1991: 167), да би се код Кјеркегора, изван сваке дијалектике, смрт открила у својој неизбежности и несавладивости. Тек се, међутим, са Хајдегеровом интерпретацијом смрти Хегелова дијалектика сасвим урушава. Наиме, Хајдегерово херменеутика превазилази дијалектички негативитет и идеалистички оптимизам, откривајући – кроз бивствовање при смрти – смицао (људскога) бивствовања. На овом месту нужно је поменути Албера Камија са његовим разумевањем феномена смрти, према којем „човек апсурда посматра смрт страсном пажњом, и та опчињеност га ослобађа” (Бодријар 1991: 167). У таквом једном виду, чини се, смрт се открива у песништву Растка

Петровића, а онда и у целокупном његовом књижевном остварењу. На свом путу да открије аутентичност бића и дотакне наудаљеније просторе слободе, песник се, дакле, суочава са човеком као са *бићем за смрт*. Аутентично биће за смрт, лишено апсолутне истине, ограничено темпоралношћу и човековом историчношћу, одговара једино смрти која је аутентичност по себи. Отуда, када Растко своју песму „Са светлим пољупцем на уснама” отпочне стиховима: „То, то! Умрети; никада више не живети! Никада!” (Петровић 1974б: 146), или када самоубилачку смрт назове „највеличанственијом матуrom” (в. Петровић 1974б: 106), онда он и смрт и самоубиство открива као једина места на којима се успоставља аутентично по себи, далеко од утврђених друштвених норми, као оруђе против којег су све власти и закони немоћни. У прилог томе налазимо грчко порекло речи „аутентично” (*authentēs*), чије је древно значење „не само господар и делатник, већ и починилац, убица, чак самоубица, самоубиство” (Трилинг 1990: 172).

Преиначујући, дакле, архајски мит о смрти, у којој се човек изнова рађа и досеже новостворене просторе слободе и апсолутне истине бића и реактивирајући митове о рођењу и сексуалности, песник, заправо, антиципира још један архетипски мит. Прве велике антропокосмичке синтезе примитивних, верује Мирча Елијаде, биле су могуће захваљујући лунарном симболизму: „Захваљујући лунарним фазама, то јест месечевом ’рођењу’, ’смрти’ и ’ускрснућу’, људи су постали свесни истовремено сопственог начина постојања у Космосу и својих изгледа за надживљавање и поновно рођење” (Елијаде 2003: 174). Лунарни симболизам је, према томе, учинио да се повежу велики скупови чињеница и човекових искустава и да се ти скупови уклопе у јединствен систем. У том контексту у поезији Растка Петровића искуство рођења поистовећује се са човековим свезивањем и смрћу бића, док се сексуалност и размножавање разумевају као успостављање једног континуитета, нове целовитости, која у себи крије раздвајање субјекта; смрт, опет, јесте ускрснуће и поновно човеково рођење у континуитету слободе. Могло би се, дакле, рећи да Растко Петровић у својим песмама, посредством лунарног система односа, твори нови мит о модерном субјекту.

Усмерен на проблем идентитета, Растко Петровић у својим песмама указује, према томе, на један вид дисконтинуитета и разлике идентитета, а којим се показује, у складу са деконструктивним својствима авангардне поетике, пут превазилажења модернистичког разумевања идентитета. Српски песник и писац путем преиначења утопистички конструисаних митова показао је да је авангардна поезија, у свом првобитном замаху, завршила са метафизичком представом о „густини света”, указујући тако на све оно што би у густој непрозирности ствари и, нарочито, конвенција остало неповратно закопано. Утолико је и његов (деконструисани) субјект сведок једног времена, и то не само духа тога времена него и целине стварности појединца (песника, писца) и културе у којој живи и стваралачки трага за смислом свога постојања.

ЛИТЕРАТУРА

Адорно (1985): Theodor W. Adorno, *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*, izbor i redaktura prijevoda Nadežda Čaćinović-Puhovski, Zagreb: Školska knjiga.

Бартај (2009): Žorž Bataj, *Erotizam*, prevod Ivan Čolović, Beograd: Službeni glasnik.

Бодријар (1991): Žan Bodrijar, *Simbolička razmena i smrt*, prevod Miodrag Marković, Gornji Milanovac: Dečje novine.

Вукашиновић (2013): Желимир Вукашиновић, Хелдерлин, стварност језика и обнављање смисла поезије, у: Александар Петров (уредник), *Књижевна историја*, год. 45, бр. 150, Београд: Издавачко предузеће „Вук Караџић”, 455–465.

Елијаде (2003): Мирче Елијаде, *Светло и њрофано*, превод Зоран Стојановић, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Леви-Строс (1966): Klod Levi-Stros, *Divlja misao*, prevod Jelena i Branko Jelić, Beograd: Nolit.

Мелетински (1983): Jelezar M. Meletinski, *Poetika mita*, prevod Jovan Janićijević, Beograd: Nolit.

Мерло-Понти (1990): Moris Merleau-Ponty, *Fenomenologija percepcije*, prevod Anđelko Habazin, Sarajevo: „Veselin Masleša” – „Svjetlost”.

Мусабековић (1976): Jasmina Musabegović, *Rastko Petrović i njegovo djelo*, Beograd: Slovo ljubve.

Петровић (2013): Предраг Петровић, *Откривање џошталишеџа: романи Расџка Пеџровића*, Београд: Службени гласник.

Петровић (1974а): Растко Петровић, *Дела Расџка Пеџровића, књига I: Бурлеска џосџодина Перуна боја џрома, Сџарословенске и груџе џриче*, приредио Јован Христић, Београд: Нолит.

Петровић (1974б): Растко Петровић, *Дела Расџка Пеџровића, књига II: Поезија, Сабинџанке*, приредио Јован Христић, Београд: Нолит.

Сартр (1988): Žan Pol Sartr, *Šta je književnost*, prevod Frida Filipović i Nikola Bertolino, Beograd: Nolit.

Сретенковић (2003): Дејан Сретенковић, У потрази за првобитним, у: Михајло Пантић, Оливера Стошић (уредници), *Откривање груџо неба: Расџко Пеџровић (зборник)*, Београд: Културни центар, 89–100.

Тешић (2009): Гојко Тешић, *Срџска књижевна аванџарда (1902–1934): књижевноистџоријски конџексџ*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Службени гласник.

Трилинг (1990): Lajonel Triling, *Iskrenost i autentičnost*, prevod Branko Vučićević, Beograd: Nolit.

Флакер (2002): Aleksandar Flaker, *Avangarda i tradicija*, у: Gojko Tešić (urednik), *Avangarda i tradicija: anketa Književne reči 1980–1982*, Beograd: Narodna knjiga–Alfa, 29–34.

Фрај (2007): Нортроп Фрај, *Анаџомија криџиџке: чеџиџри есеја*, превод Горана Раичевић, Нови Сад: Orpheus – Београд: Нолит.

Фројд (1979): Sigmund Frojd, *O seksualnoj teoriji; Totem i tabu*, prevod Pavle Milekić, Novi Sad: Matica srpska.

Хайдегер (1982): Martin Hajdeger, *Mišljenje i pevanje*, prevod Božidar Zec, Beograd: Nolit.

Aleksandra M. Petrović
High school "Svetozar Marković"
Jagodina

MYTHICAL SUBTEXT AS A BASIS FOR THE INTERPRETATION OF RASTKO PETROVIĆ'S POEMS

Summary: Using the method of deconstruction, this paper reexamines the mythical subtext in the collection of poems *Revelations* by Rastko Petrović. Using traditional utopian myths of birth, death, body or the holistic identity of the subject, Petrović points to the manner in which the modern understanding of the identity can be overcome. This attitude is in accordance with the deconstructive character of the avant-garde poetry. Taking into consideration the specific features of the avant-garde, the analysis of Rastko Petrović's poems was carried out on the basis of literary-historical background on one hand, and, on the other hand, in terms of the anthropological-mythological theory. Within this approach, a clear insight was given into the procedures of myth re-semanticization in Petrović's poetry.

Key words: myth, transformation, avant-garde poetry, identity, birth, death, body.



Иван М. Савић

Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

УДК 821.09-055.2

791.633-055.2

Оригинални научни рад

Примљен: 1. март 2018.

Прихваћен: 8. јун 2018.

УМЕТНОСТ (НЕ) РАЗАЗНАЈЕ ПОЛ: ИНТИМНИ ПРОСТОР У ДЕЛИМА УМЕТНИЦА

Ајсџиракџи: Нераскидива веза интимног искуства и литерарног света у делима женских писаца навела је многе проучаваоце књижевности да поетику женског писма посматрају у унапред детерминисаном психолошко-поетском кључу, махом изразито феминистичког предзнака. Такве студије се ослањају на давно уочену аналогију између унутарњег света и дневничко-исповедног тона који се рефлектује у делима уметница. Из такве аналогије су изведена и ограничења литературе и визуелних уметности, уз посебно инсистирање на спутаности у артикулацији најинтимнијих, најчешће друштвено неприхваћених излива примално женског и до сржи огољеног *selbst*-а. Таква пракса је, нарочито у последња два века, изродила питање које се односи на генерализацију таквих ставова и преиначење уочљивих карактеристика женског писма у једнодимензионалан социо-психолошки супстрат, настао у вековној мушкој доминацији у култури и уметности.

Кључне речи: простор, интима, женско писмо, феминизам, чулно, телесно, женски сензибилитет, роман.

ПРОСТОР НЕМУШТЕГ – НЕМЕ СВЕШТЕНИЦЕ ЗВОНКИХ ГЛАСОВА

Потакнута вековним питањем природе женске перцепције и креације уметничког, Андреа Златар у есеју *Конструкција приватности: простор текста*, посвећеном узајамној повезаности личне приватности и простора текста (Златар 2004: 57–75), полази од библијске детерминисаности греха као неизоставног пратиоца женског. Такво одређење се позива на маскулино устројство света, а промене у експлоатацији интимног простора воде ка снажнијој уметничкој еманципацији жена. Књижевност је, инкорпорирајући у себе херметичке ритуалне обрасце и упутства, вековима била нераскидива од религије, а због природе свог медијума (речи, писаних и тачно изговоре-

них) доступна малобројнима и одабранима. Глобални прелазак матријархата у патријархат се временски подудара са појавом писама и у тој историјској условљености можемо тражити разлоге будуће доминације мушког писма. Реч, која у јудео-хришћанској традицији има моћ стварања (а из те традиције, оснажене богатим хеленистичким наслеђем, развиле су се касније велике средњовековне књижевности), остала је резервисана за свештенике, док су свештенице, иако снажно укључене у многе религијске обреде, углавном имале функцију извођача и субјекта. Средњовековни култ Госпе, из кога је настала световна поезија која је искорачила из оквира религиозне књижевности, само је учврстио статус мушкарца као певача и жене која, услед етеричности и идеализма нових свештеника лепог, остаје на нивоу идеје. Ретке су жене у касном средњовековљу које одбијају улогу богиња, а заправо витешких реквизита, које имају храброст, а првенствено таленат и умеће да у маскулино устројство света утакну свој интимни глас, да ступе у јавну арену ризикујући да буду исмејане или презрене. У овој тачки наилазимо на дистинкцију јавно–приватно, која ће умногоме одредити даљи ток женске књижевности у правцу исповедне и дневничко-хроничарске литературе каснијих раздобља.

Већи допринос целовитијем и подробнијем сагледавању особености женске уметности приметан је тек у деветнаестом веку, из пера великих уметница које је феминистичка традиција по аутоматизму проглашавала утемељивачицама феминистичког покрета. Међутим, највеће уметнице међу њима често нису сугерисале припадност икаквом покрету који би имао феминистички предзнак. Једноставно, њихова уметност је највишим дometима превазилазила било какво идеолошко одређење, а сензибилитет који су испољавале био је другачији од оног познатог у културној традицији, за коју са уверењем можемо тврдити да је била маскулина; одатле се неумитно наметала импликација да то другачије, дакле, мора бити у супротности са уобицајеним, а то је неумољивом таутологијом ништа друго до феминистички одређено. Што је уметница препознатљивија, неконвенционалнија, ангажованија у своме раду, већа је опасност етикетирања у феминистичком смеру. Таква мишљења се данас у великој мери повлаче пред егзактним показатељима елемената који граде женски уметнички свет и који су специфични због природне посебности женског пола, али их никако не можемо оправдавати неком јединственом феминистичком поетиком. На примеру Вирџиније Вулф, Златар сигурно доводи у везу интиман простор и нешто што књижевна критика назива женским писмом (савремена књижевна критика оба идеолошка предзнака овај термин све чешће доводи у сумњу), ограничивши се на семантички простор текста (Златар 2004: 57–55). Уколико изузмемо физичка ограничења (број страна рукописа, лингвистичко лимитирање у виду речи, реченице), семантички простор се, осим у књижевности, уочава и у другим уметностима, посебно у филмској уметности.

МИР И НЕМИР НЕ РАЗАЗНАЈУ ПОЛ¹

Према Андреи Златар, „у двадесетом веку се зачуо глас да женског писма заправо нема, а ако га има, таква једна термилошка одредница би била знак снажне полне подређености” (Златар 2004: 57). Такви ставови произлазе из неусаглашености у погледу саме природе таквог писма. Тумачења се крећу у распону од шовинистичких (да се таквим писмом служе књижевнице недовољно инкорпорираног анимуса) до изразито феминистичких (женско писмо је израз оног непоновљивог и јединствено тананог и деликатног женског). У сваком случају, историјске и социолошке предусловљености положаја жене у различитим епохама су незаобилазан фактор у тумачењу саме манифестације женског писма. Ипак, слепо руковођење таквим смерницама не објашњава оно карактеристично, суштинско што одређује женско писмо као такво. Проблем се може посматрати и у светлу садржаја и форме, вечите сазнајно-естетске опозиције која је у самој природи уметности. Уколико избор тема прихватимо као пресудан фактор који обликује женски начин писања, приближавамо се социолошким тумачењима која нас удаљавају од саме поетике женског писма. Већина покушаја подробнијег одређивања се заснива на тумачењу дела женских писаца за које се сматра да својим животима и делима представљају есенцију оног вечитог женског, иако се то вечито, архетипско женско углавном очитује кроз супротстављање мушком. При оваквим становиштима се женска поетика посматра аутономно и није кохерентна са оним што је у бити великог уметника, оним што Ђерђ Лукач детектује у особини да „уметник по својој природи то и јесте зато што се опире једностраној оптици, и располаже моћима трансформације” (Лукач 1982: 191). Интересантна је подела женског романа коју нуди Елејн Шоволтер у књизи *A Literature of Their Own: British women novelists from Brontë to Lessing*. Она, уместо књижевности која у бити има ознаке супстанцијалног антимушког, сагледава женско писмо у развојној линији, од *женствене, феминистичке* до *женске* фазе у књижевној обради фемининих захтева за слободом (Showalter 1977: 3–36). Но, и овакав приступ се чини непотпуним, јер се пренебрегавају ауторке које се не уклапају у задату схему, а својом интелектуалношћу и артизмом надилазе и једну такву одредницу каква је женско писмо. Исидора Секулић је годинама у српској књижевној критици важила за неку врсту литерарног хермафродита, жену са мушком оптиком, посебно у есејистичкој и путописној прози. Баналне и површне примедбе њеном делу се свде на недостатак очекиване дозе женског сензибилитета (такве критике су владале у међуратној критици, обележеној атмосфером победника на бојном пољу). Парадоксално, њен најоштрији критичар, Јован Скерлић, цинично је описује као књижевницу превише интелектуалну да би била уметница и преви-

¹ Синтагма је преузета из наслова збирке огледних радова Исидоре Секулић. Видети у: Секулић (1957): Исидора Секулић, *Мир и немир*, Београд: Нолит.

ше субјективну да би била мушкарац: „Способности за самопогледање су злоупотребљене, у литераторском егоцентризму се отишло одвећ далеко, и сув интелектуализам, неразумљивост, бизарност, нешто усиљено и књишко, ремети општи утисак о овој књижевници...” (Скерлић 2000: 365). Указавши на галиматијас женског сензибилитета и мушке интелектуалности, Скерлић заправо одаје највеће признање овој књижевници која надилази обрасце једне искључиво полно детерминисане књижевности.

Након великих достигнућа у домену женских слобода, махом извојеваних по завршетку викторијанске епохе у светској књижевности и током целог двадесетог века, двадесет први век доноси поновна преиспитивања афирмације изворне осећајности и неспутане чулности. Приватност душе, гајена у приватности собе поствикторијанских хероина, у данашње време се сужава на голи, биолошки оцртан простор тела. Тело као чаура интимног, у поновној актуелизацији женских поетика наједном се јавља као непотребан баласт, не као путени узурпатор мистичног као у ранијим епохама, већ као нешто банално и депримирајуће. Маја Пелевић у драми „Поморанцина кора” еуфемистичким називом за целулит, маниром привидне непосредности крстари између признања о нестварности задатог живљења и чињенице да истина тела преузима кормило. Како С. Јованов примећује: „Метафора поморанцине коре је детонатор помоћу ког ће се разградити виртуелно-илузионистичка хистерична и манично параноична спољашњост наше цивилизације коју одређују мултимедијски механизми продавања модних, медицинских, естетских, кулинарских и емоционалних сурогата” (Језеркић, Јованов 2006: 227). Ауторка полази од најинтимнијег простора, тела, које услед савремених трендова тежи да постане опште јавно, да би се поново вратила у тело спознавши праву истину о природи повезаности телесног и душевног. Самим тим се укида и простор затворене собе који је предуслов у феминистичко-традиционалним тумачењима женског писма.

ИНТИМНОСТ СОБЕ, ПРОСТОР БЕЗ ГРАНИЦА

У вези са приватним и јавним у простору текста, А. Златар примећује да „манастирска ћелија, посебно у викторијанско време, постаје метафора за простор интимног” (Златар 2004: 58). Физичка ограниченост у смислу *сам са собом у соби* је другачија од метафизичке самоће која је предуслов за филозофске контемплације. Омеђеност простора је семантички повезана са простором текста, који и сам уз сва семиотичка и лингвистичка ограничења поседује границе свог протезања. Многе феминистички настројене књижевнице, попут Вирџиније Вулф, Симон де Бовоар или Елфриде Јелинек, интимни простор собе схватају дословно као предуслов писања. Интиман радни простор (који подразумева егзистенцијалну самосталност, лишену вечите материјалне зависности од мушког) доводи до уметничке експлицит-

ности најинтимнијих кутака душе. Но, да ли затворени простор собе (читај: интимног) може постати катализатор помоћу кога се трансформација не зауставља у правцу експанзије душевног, већ се нешто супстанцијално женско, расуто у јавном простору, враћа у најудаљеније кутке душе? Понуђени осврти на схватања о природи женског писма прихватају термилошку основу за дати вид/поступак у уметничком литерарном обликовању најинтимнијег женског. Међутим, феминистичка пракса је у различитим варијацијама превише наглашавала вертикални (социолошко-историјски) развојни пут који се увелико поклапа са општеприхваћеним схватањем о историјској каузалности која доводи до пуне еманципације жена. Филмске поетике, услед развоја филма као релативно новог уметничког медијума, нуде обилну грађу за даља проучавања у области артикулације духовне интима женских аутора. Развој мултимедијалних уметности засигурно води даљим преиспитивањима у схватању женских поетика, а самим тим и могућем превазилажењу вековног јаза између мушког и женског. Из тог разлога, неколики примери који следе показате нам могуће начине транспозиције интимног простора у јавни дискурс, у овом случају – кроз уметнички филм.

ОБЈЕКТИВ КАМЕРЕ – ПРОЗОР У ИНТИМНИ ПРОСТОР

МУЗИКА НЕИЗГОВОРЕНОГ

Сценарио за свој филм *Клавир* (*The Piano*, 1993), Џејн Кемпион је писала под снажним утицајем енглеске књижевности деветнаестог века, превасходно романа *Оркански висови* Емили Бронте. Но, инспирацију за своју јунакињу Кемпион је потражила у лику поетесе Емили Дикинсон, која је, попут главне јунакиње Аде, „тајанствена не због тога што се затворила унутар куће, већ због тога што неће да говори” (Копривица 2006: 154). Ада беспоговорно извршава наређења оца и удаје се за богатог земљопоседника уносећи у брак опсесивну везаност за клавир, мистериозну ћутњу и деветогодишњу ћерку. Осећај одбојности према мужу се осликава у њеном затварању у кућу. Сам музички инструмент је излаз у слободу омеђену нежељеним брачним животом уз мужа који је потпуно глув (sic!) за њену страст и трампи га за парче земље у трансакцији са путеним али неписменим суседом. Клавир постаје средство уцене, којом, окористивши се, сусед успева да обљуби Аду. Наизглед једноставна дилема у души главне јунакиње – висина цене поврата инструмента који је веже за претходни живот, заправо једини живот који је имала, усложњава се и компликује. Ако применимо кључ који А. Златар предлаже, Адина ћутња је синонимски појачана херметичношћу физичког и душевног ограничења у коме се налази. Клавир је најинтимнији део тог простора и резонатор свега душевног у њој. Измештењем самог предмета,

унутарњи свет се руши, а поновно задобијање истог треба да обезбеди оживљавање истог. Међутим, пошто није реч о једноставној, разбојничкој уцени (чулност и телесно у релацији са суседом нису без одговора), ситуација се усложњава, тренутак највеће задобијене слободе је истовремено и тренутак потпуне потчињености, ако не мушком принципу онда сопственој страсти, што у контекст задобијене слободе утискује нове стеге потчињености. Кемпион двоструким обртом као да стидљиво признаје да ни излет у уметничку фикцију не обезбеђује потпуно ослобађање интимног, или нам можда ненаметљиво (онако као што велики уметници и раде) овом студијом женске душе поручује да се у оваквом признању заправо и крије апсолутна слобода.

ЕГЗОТИЧНОСТ ИНТИМНИХ ПЕЈЗАЖА

Историјски и егзотични декор је одувек био захвално стилско средство редитељима који су у свом филмском изразу користили еротику стремећи широкој популарности. Италијанска школа *giallo* филма седамдесетих је до максимума исцрпела овај жанр², који се убрзо срзоао до границе кича, да би се у новије време приближио друштвено прихватљивијем кемпу. Међутим, када такав израз има дубоко утемељење у традицији и култури источних народа (код којих култ нагог тела има потпуно другачији третман од западног поимања), скопчан са филозофијом и естетским погледима, патријархалним нормама, а кроз очи женског ствараоца, добијамо *Кама суџу*, привлачан, уметнички и, према рецепцији критике, надасве женски филм индијске редитељке Мире Наир.

Заплет филма је смештен у Индију шеснаестог века, а окосницу чини ривалство принцезе Таре и њене слушкиње Маје. Заплет се усложњава када Маја изучи курс кама сутре и пристаје да буде предводница куртизана на двору краља са којим је провела ноћ пред његово заручење са Таром. Млади вајар, у кога је Маја заљубљена, после неког времена проведеног са њом одлучује да је одбаци од себе, јер опседнутост њоме омета његов рад. Како филмски критичар Милер Салон примећује, „све у свему релативно једноставан и линеарно оријентисан заплет око кога редитељка гради своју уметничку визију. Ништа од претераног објашњавања сложености индијског, строго кодификованог друштва, ништа од дубљег дочаравања одређеног историјског периода. Наир уместо тога ствара личну харемску фантазију” (Miller 1997), која обилује експлицитним сексом и динамиком која у раскошности подупиरे најинтимније еротско. Интиман простор у овом случају има једну другу димензију, снажнију у смеру либерализације; неочекивано, у земљи у којој је култ нагости и еротског хиљадама година саставни чинилац традици-

² Овом приликом никако не изједначавамо *softcore porno* са ауторским филмом у коме еротика није циљ, већ средство (прим. аут.).

је, овај филм је имао забрану приказивања. Простор интимног се још једном показује као оружје на пољу конкретнијег ослобођења.

РАШОМОНИЈАДА КРОЗ ЖЕНСКИ ОБЈЕКТИВ

Интимно у односу према децем преживљавању ужаса, кроз језив трилер, психотичну љубавну причу, маштовити хвалоспев деци, инспирисан глумачким васкрсењем Џулије Ормонд, без задршке нам нуди Џенифер Линч у свом остварењу *Нагзор* (*Surveillance*, 2009). Успорене и замагљене секвенце убиства човека, уз вриштање жене која успева да побегне маскираном убици, кроз пролог најављују језу која се надвија над протагонисте током целог филма. Пар ФБИ агената (Бил Пулман и Џулија Ормонд као агенти Холовеј и Андерсон) стиже у провинцијску станицу како би испитали покољ на ауто-путу који се десио дан раније. Три сведока, помахнитали полицајац, наркоманка у безуспешном покушају да промени живот и девојчица Стефани, појединачно причају своје верзије догађаја на ауто-путу. Њихови искази се снимају, док агент Холовеј управља испитивањем пратећи сведоке преко монитора.

Испод површине трилера са морбидно-хумористичким актерима лежи дубља тема о отпорности деце на насиље. Најпоузданији од трауматизованих сведока који су под надзором је свакако осмогодишња девојчица Стефани, одраслија него што јој године налажу, али никада у ситуацији да јој се верује као одраслим протагонистима. Сама редитељка је у интервјуима признавала да је у петнаест година дугој паузи између *Нагзора* и њеног претходног филма „апстинирала од алкохола, преживела троструку операцију кичме и добила девојчицу, која је у време снимања филма имала већ тринаест година” (Anderson 2009). Користећи сопствено искуство или не, Линчова исказује нескривене симпатије за малу Стефани, која упорно одбија да буде скршена стравичним искуством које је доживела. За разлику од филмова њеног оца (Дејвид Линч, прим. аут.), који ретко укључују актере млађе од средњошколаца Твин Пикса, *Нагзор* гради сложеног, проицљивог резонера чије су опсервације тачније од оних које имају одрасли. Мала Стефани је у овом случају медијум ауторкиног интимног, заокупљеност која није директни продукт, већ клица која кроз аутономни живот филмског лика развија и оно чега ни сам креатор тог лика није свестан.

ЗАКЉУЧАК

Андреа Златар је покушала да издвајањем интимног женског физичког и душевног простора у домен књижевних поетика успостави извесну специфичност својствену женском писму. Ако поље посматрања пренесемо на

друге уметности које у својој бити садрже неку врсту поетике (углавном визуелне и визуелно-наративне), улога простора и интимног је још видљивија, како у афирмацији тако и у негацији женске уметности.

Закључак који произлази из горе наведених примера у књижевности и визуелним уметностима (умногоме усаглашен са модерним феминистичким теоријама) потврђује да је женска уметност, без обзира каквим средствима се изражавала и из каквог менталног језгра црпела креативне енергије, у савременом уметничком изразу углавном полазила од унутрашњег ка спољашњем. Тако схваћена дистинкција женске и мушке уметности своје упориште има у различитој експлоатацији интимног простора и његовој инкорпорираности у уметнички израз. Са друге стране, схватање да уметност разазнаје полне карактеристике почива на психолошким разликама међу половима, али и на различитим друштвено-социјалним функцијама којима су полови маркирани. Међутим, ако оно што битније може да одреди женску поетику потражимо у другим уметностима, филм и визуелне уметности нам могу подарити прегршт примера на којима специфичности женске уметничке визуелизације и вербализације, настале из најдубљих кутака интимног (интимно је више збир слојева него један хомогени кутак), постају видљивије.

Феминистичка пракса уноси нове погледе на одређење женске уметности, али не одговара до краја на питање да ли родно дефинисана уметност уопште постоји и, уколико постоји, шта је то што супстанцијално одређује женску уметност, што није оличено у захтеву за родном равноправношћу или супротстављању маскулиној културно-уметничкој доминацији. Социолошки ангажман је често неодвојив од уметничког дела, али ни у ком случају не може бити ултимативни доказ постојања родно препознатљиве уметничке праксе. Интимни простор као конститутивни елемент уметничког изрази тесно је повезан са самом природом уметности, тако да истакнуте особености женске поетике можемо тражити искључиво у домену друштвено-историјског третмана жена уметница, а не у стриктно одређеном поетичком систему.

ЛИТЕРАТУРА

ПРИМАРНА ЛИТЕРАТУРА

Златар (2004): Андреа Златар, *Текст, тијело, траума. Оглед о сувременој женској књижевности*, Загреб: Наклада Љевак д.о.о.

СЕКУНДАРНА ЛИТЕРАТУРА

Бернстајн (1979): Базил Бернстајн, *Језик и друшћивене класе*, Београд: БИГЗ, XX век.

Волк (1988): Петар Волк, *Анћолоија филма*, Београд: Универзитет уметности у Београду.

Захаријевић (2008): Адриана Захаријевић, *Неко је рекао феминизам*, Београд: Грађанске иницијативе.

Језеркић, Јованов (2006): Весна Језеркић, Светислав Јованов, *Предсмрћина младосћ*, Нови Сад: Стеријино позорје.

Копривица (2006): Зоран Копривица, Музичко и еротско као драматуршки оквири у филму *Клавир*, *Свеске*, 82, Београд: Мали Немо, 154.

Липард (1976): Lucy Lippard, *From the Center – Feminist essays on Women's Art*, New York: Dutton Paperback.

Лукач (1982): Đerd Лукач, *Белешке о теорији књижевне историје*. Рани радови, Сарајево: ИРО Веселин Маслеша.

Марковић (2010): Драган Марковић, *Аудио-визуелна писменосћ*, Београд: Универзитет Сингидунум.

Милић (1997): Новица Милић, *А, Б, Ц, деконструкције*, Београд: Народна књига.

Павловић (1997): Бранко Павловић, *Ерос и Дијалектика*, Београд: PlatΩ.

Поповић (2007): Тања Поповић, *Поштраја за скривеним смислом*, Београд: Логос Арт.

Савић (1993): Свенка Савић, *Анализа дискурса*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Секулић (1957): Исидора Секулић, *Мир и немир*, Београд: Нолит.

Скерлић (2000): Јован Скерлић, *Историја нове српске књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шоволтер (1977): Elaine Showalter, *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Bronte to Lessing*, Princeton, New Jersey: University Press.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

Anderson, M. (2009): Jennifer Lynch Returns Triumphant with Surveillance. *The Village Voice*. Преузето 12. 05. 2017. са странице <https://www.villagevoice.com/2009/06/24/jennifer-lynch-returns-triumphant-with-surveillance/>

Златар А. (2011): Јесмо ли све ми заправо кћери једне прамајке, Баба Роге? *Јутарњи лист*. Преузето 12. 04. 2017. са странице <http://www.jutarnji.hr/andrea-zlatar--jesmo-li-sve-mi-zapravo-kceri-jedne-pramajke--baba-roge-/927521/>

Miller, L. (1997): Kama Sutra. *Salon*. Преузето 12. 05. 2017. са странице <https://www.salon.com/1997/04/07/kamasutra/>

Ivan M. Savić

Institute for the Improvement of Education
Belgrade

THE ART MAKES (NO) DIFFERENCES BETWEEN SEXES: THE INTIMATE SPACE IN THE WORKS OF FEMALE ARTISTS

Summary: It appears that detecting the distinctly female features in art is not a problem if the distinctly female features are unquestionably accepted as the determining biological, physiological and mental dissimilarity to the distinctly masculine ones. By exposing the intimate female physical and psychological space to the literary poetics, Andrea Zlatar has attempted to establish a certain distinctive characteristic of women's writing. If our field of observation is transferred to other art forms, which in their essence possess certain poetics (mostly visual or visual narrative arts), the roles of space and intimacy become even more evident when it comes to both affirmation and negation of female art.

The novel as a literary genre can be perceived as the extension of the intimate space, although, as mentioned above, this does not necessarily limit the nature of the genre. Film poetics, due to the development of film as a relatively new artistic medium, offers abundant material for further study of the articulation of female artists' spiritual intimacy. The expansion of multimedia arts certainly leads to further analysis in perceiving female poetics and, consequently, perhaps may even lead to overcoming the centuries-long chasm between male and female poetics.

Key words: intimate space, women's writing, feminism, sensual, physical, female sensibility, novel.

Емина С. Перић Комненовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41.09-31 Тишма А.
82.0

Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2018.
Прихваћен: 8. јун 2018.

ЈУНАК И ЊЕГОВ ИДЕНТИТЕТ У РОМАНУ *ВЕРЕ И ЗАВЕРЕ* АЛЕКСАНДРА ТИШМЕ

Айстиракћ: Основни циљ истраживања представљеног у раду подразумева преиспитивање начина обликовања јунака и њихових идентитета у роману *Вере и завере* Александра Тишме. Рад се у најширем смислу заснива на постструктуралистичкој теорији и постструктуралистичком приступу књижевном делу који подразумева плурализам метода, отуда се у раду смењују херменеутичко-интерпретативни, дедуктивни и компаративни метод.

Главни резултат истраживања је откривање везе између перманентног рефигураисања идентитета јунака и психоаналитичке теорије Жака Лакана, као и указивање на Тишмине књижевне представе које потврђују Лаканово тумачење расцепа субјекта у означитељу. Закључено је и да судбине јунака у роману указују на то да је сваки појединац дискурсом идеологије обликовано друштвено биће и да изван мреже коју формира владајућа идеологија не може да формира сопствени идентитет.

Кључне речи: Александар Тишма, *Вере и завере*, идентитет, идеологија, психоанализа, Жак Лакан.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Александар Тишма у српску књижевност улази као већ формиран писац чију поетичку и приповедну доследност истиче већина критичара и чији је књижевни поступак обликован симбиозом модерног и реалистичког, те социолошког, психолошког и медитативног сегмента. Тишмин наративни опус сажима основне поетичке тенденције тадашње српске књижевности у целини: и симболистичко-поетску и стварносну, односно психолошкореалистичку. Стварносној прози Тишму приближава преовладавање реалистичког приповедања, а симболистичко-поетској иронија, изражавање начела антрополошког песимизма и склоност ка пажљивом бирању и комбиновању наративних техника у складу са идејним преокупацијама у делу. Све технике приповедања и стилске поступке модернистичке, постмодернистичке,

као и „стварносно” књижевности Тишма користи само у служби свог личног, унутрашњег књижевног обрасца. Према неким идејним одликама Тишмин прозни опус је близак стваралаштву Данила Киша, Борислава Пекића и Мирка Ковача, али је у њему доминантнија тематска раван приповедања од истраживања нових књижевних поступака или се (у већини приповедака) сасвим задржавају традиционални облици приповедања. Сви Тишмини романи о Другом светском рату проблематизују историографску истину (верујући у моћ књижевности да надомести/тежи да надомести пукотине у историјском тексту), а роман *Вере и завере* (1983) проблематизује и идеолошку истину, те преиспитује условности идентитета и националне припадности. Отуда, у раду се анализира феномен идентитета кроз психоанализу Жака Лакана, те однос субјекта и језика и идентитета и идеологије.

2. ИДЕНТИТЕТ ЈУНАКА

Преплетеност временских планова и везивање поглавља истим мотивским склоповима у роману *Вере и завере* као основни циљ претпоставља не само наративну конструкцију, већ и (ре)конструкцију и деконструкцију идентитета јунака. Наиме, неопходно је да се наративно прикаже живот јунака пре, током и након Другог светског рата како би се указало на све околности којима је њихов идентитет обликован. Младен Шукало показује како је тек романом *Вере и завере* Александар Тишма до краја формулисао своје приповедачке поступке у формулисању слике идентитета који неће бити само сведени на један аспект:

„Вишеструка идентитетска читовања у јунацима овог романа, прије свега у Сергију Рудићу, Еугене Патаку и Инги Шултејс-Лебенсхајм, показују Тишмин дубоки осјећај за истицање оних аспеката који их конституише као индивидуе одређене припадношћу, што истовремено постају и отуђујући вид њиховог ’нормалног’ функционисања како у индивидуалном тако и у сваком другом облику колективне припадности, породичном, идеолошком, националном или било којем другом облику укључености/искључености, њиховом ’неприпадању ни овамо ни онамо’, том ’неприпадању никамо’ у којем настају разлике у истом” (Шукало 2005: 72).

Можемо наслутити да Шукало у Тишмином начину карактеризације јунака препознаје принципе перманентног рефигурисања идентитета које је у својој психоанализи поставио Жак Лакан. Према Лакану, да би човек утврдио сопствену позицију, он мора да уђе у симболички поредак тако што постаје субјект закона и језика. Отуда је настанак субјекта заправо расцеп субјекта, јер је човек приморан да се повинује језику и закону, а не унутрашњем бићу и сопственим жељама. Такође, говор по себи подразумева

да се приликом говора о нечему обавезно ћути о нечему другом, те субјект који се појављује у говору није исти као онај који говори. Отуда сваки човек има одређену празнину у основи свог бића која потиче од изгубљене целине, од немогућег постојања без разлика, а празнина формира објект жеље. Са њарећи и маштајући субјект учи да постоји са празнином јер се у процесу имажинације објект жеље приказује као достижан (Лакан 1983: 255–269). Лакан указује на то да, када субјект формира слику о себи у психоанализи, он „коначно долази до спознаје да његово биће никада није било ништа друго до конструкција у његовој уобразиљи и да та конструкција подрива сву његову сигурност” (Лакан 1983: 29). Рефлектована слика потиче од имагинарног поретка и подразумева радикалну алијенацију да би се створила илузија синтезе и симултаности и то увек у вези субјекта са сликом сопственог тела. Тишмина поетска слика Сергијевог самопреиспитивања имагинативном представом сопственог тела које пролази истом улицом кроз време потврђује све наведне процесе којима субјект успоставља слику о себи:

„Пролазио је тим улицама толико пута! [...] Али сад он види то своје пролажење увек истим улицама, истим плочницима, види га споља као да је неко други који неприметно и неосетно клизи истом путањом заглаван у прилику која жури. Која се ипак мењала током тих година, мршавила, па се попуњавала месом ситости, добијала по образима и челу боре, сигурно се и погрбљивала и разлабљивала у свом склопу и ставу. Време га је трошило, околности су га прилагођавале себи у том сталном пролажењу истим улицама [...] у спољним менама сагледава и оне унутрашње, оно ломљење његовог полета, његове вере, све до тајног љубавног састанка са допадљивом Швабицом, до тог разигравања његовог тела са жељеним другим, као накнадом за одрицање од правих, битних настојања” (Тишма 2015: 178).

Осим што потврђује Лаканова психоаналитичка становишта, сажима јунаково постојање и показује Тишмин смисао за редукцију, ова поетска слика алудира и на Фукоов појам микрофизике моћи. Наиме, Фуко показује да је тело непосредно укључено у политику – на њему се непосредно одражавају односи власти, тако што „тело настаје, мења се, добија форму и функцију зависно од дискурса у којима се дефинише” (Ђорђевић 2008: 179). Такође, Сергијева везаност за улице којима пролази од детињства потврђује Башларову тезу о људској блискости са вољеном кривуљом, јер је она позив наостанак и „из ње се не може побећи без наде у повратак” (Башлар 2005: 143). Поред тога, ова поетска слика указује и на Башларову слутњу о томе да „понекад биће доживљава сталности кад је изван себе” (Башлар 2005: 199).

У Сергијевим присећањима на кључне животне спознаје наглашени су елементи бајкоморфног, што нам сугерише да Сергије тежећи да прихвати Реално бежи у иреални свет, па тако: при замишљању убиства Балтазара „види себе у улози витеза који пробада аждају, при чему је Инге, попрскана

крвљу као катран црном и густом, нека врста принцезе” (Тишма 2015: 269), при рођењу кћерке лекар долази да обави порођај „као неки зао чаробњак” (Тишма 2015: 165), при покушају да се приближи Љиљани и убеди је да одведу кћерку на операцију Љиљана одскаче од њега „као од змије” (Тишма 2015: 166). Такође, позив на дослужење војске „као замахом чаробног штапића” (Тишма 2015: 155) за Сергија представља ослобађање од осећаја кривице услед изостанка казне за убиство. У приповедању о Сергију посеже се за бајкоморфним елементима како би се указало на то да он свој идентитет не може пронаћи, већ је изнова расцепљен у имагинарној конструкцији.

Сергијева располућеност између фигуре оца и фигуре мајке проузрокована је тиме што Сергије идентитете оца и мајке проналази у њиховом садејству. Наиме, он фигуру оца спознаје кроз очев однос према мајци и обрнуто, па се тако туђи мајчиних груди јер „на њима гори печат очевог пада” (Тишма 2015: 20) и мајчино озарење пада као „све гушћа и замагљенија сенка” (Тишма 2015: 20) на оца као узор током сазревања. Са друге стране, након своја два неуспела брака Сергије схвата да је био „одвише самоуверен у схватању да се однос са женом може засновати без лукавог припремања и скрушеног прилагођавања; почео је да гледа у оцу шампиона очувања породице” (Тишма 2015: 22). Комплекс посредован у сопственом положају потлаченог супруга и немоћног оца кулминира у доживљају мајке као доминантне жене. Овај доживљај, према Лакановој психоаналитичкој теорији, показује да је Сергије неуротичар јер „слика идеалног Оца је фантазам неуротичара” (Лакан 1983: 304). Наиме, као и у Лакановом виђењу, од мајке „се изискује да ублажи жељу”, тј. да ублажи своју жељу и тако се разоткрива „слика оца који би затворио очи пред жељама” (Лакан 1983: 304). На тај начин је „права функција Оца, која се у бити састоји у томе да уједини (а не да супротстави) жељу и Закон, више обележена но што је откривена” (Лакан 1983: 304).

Отац је фигурисан и кроз политичка опредељења и однос према сопственом занимању, па то утиче на већ поменути пад све док се отац не открије као темељ породичног опстанка. Тачније, отац је „као школован човек сељачког порекла” (Тишма 2015: 21) припадао опозицији и хвалио се тиме да би све касније своје ставове подрио одласком „на главни трг када је дошао краљ” (Тишма 2015: 21), на исти начин као што се хвалио својим пореклом, а одбацивао позиве родбине из села. Очева недоследност кулминира у Сергијевом сусрету са оцем-зубаром када га затиче како се клања пацијенткињи извињавајући се што мора прекинути рад да би од Сергија преузео кишобран. Да би показао Сергијево упирање да прихвати нову спознају оца, Тишма наново активира бајкоморфно у приповедању. Сергије кишобран перципира „као неки мач у корицама” и оца као „мага из” својих „замишљања” (Тишма 2015: 21) разоткрива као понизног, зависног и наводи га на то да „у тој подложничкој страни очевог понашања, тако опречној његовим ставовима” открије нешто путено, „женскасто, дакле противприродно” (Тишма 2015: 22). Сергијев доживљај оца-као-зубара кореспондира са патолошком

љубомором коју испољава мајка, чиме се наново потврђује Сергијев начин перципирања идентитета родитеља у спрези. Иако се због таквог понашања отац од узора бајкоморфно приказаног у лику измаштаног мага трансформише у оца који изазива срамоту у Сергију, он ће „у тренутку очаја, кајања под вешалима” (поново) удружен са ликом мајке израсти у „једину тврђаву на замагљеном видiku према дому и животу” (Тишма 2015: 22). Ситуација Сергијевог сусрета са смрћу подстиче промену перцепције очевог лика и услед тога што доживљајем последица политичког опредељења и учињене побуне Сергије стиче искуство о томе да је човек немоћан у сусрету са општим друштвеноисторијским променама, па тако очева политичка колебљивост задобија егзистенцијално утемељено оправдање.

У покушају да конституише свест о себи након сусрета са Инге након кога се његова перцепција стварности и сопства темељно мења јер приступа доживљају егзистенцијалне пунине кроз љубав, Сергије преиспитује учинковитост свог постојања кроз смисао свог рада да би тиме дошао до спознаје о томе да једини његов истински учинак пребива у младалачком чину побуне који је могао да га одведе у смрт:

„[...] пристаје да реже и коврца те уреченичене шећерлеме, у служби отупљивања мозга. По замисли једног Мијушковића, новинара буцаклије и уцењивача, који би то и остао да га није подигао ратни талас. Талас коме је он допринео да се vine, он, Сергије, оним невешто подметнутим али истинским, сажижућим, пожаром у крстинама жита крај Бачког Јарка што су за тренутак осветлиле небо пламеновима одмазде. Наједном му се чини да је једино то и вредело у његовом животу, тај *усламосај који је изазвао, ѿај јесѿ*, сам по себи мало значајан по исход једног рата, у тежини неколико десетина килограма житног зрневља отетог устима непријатељских војника или чак не њима, већ неком заробљенику, логорашу – али, ипак, *знак, бачен у висину, као крик, без ѿраја, али вечиѿ, јер осѿварен у ѿросѿјору живоѿја*. Да је тада погинуо? [...] Био би име [...] можда са сликом, као име Гардиновачкога, са ђачком фотографијом, лик без бора, лик зачуђених младих очију, вечно млад. Вечан, у ствари, заустављен у оном тренутку успамсаја, никад непрепуштен искуству, знању. Кварењу, заправо, којим је означен цео преостали живот” (Тишма 2015: 176) (истицање наше).

Лакановски речено, субјект који не проналази себе у целовитости свог бивствовања везује се за очекивање сусрета са фантазмом. Фантазам или објект жеље представља потпору субјекта и почива у првој идентификацији субјекта и у оном што је први акт слободе субјекта током развоја. Дакле, фантазам је „у правом смислу ткање овог ја које је првобитно потиснуто” (Лакан 1983: 295). Акт слободе који конституише субјект (Сергије) у развоју појављује се у виду фантазма и симболизује жељу субјекта да досегне сопство кроз повратак и спајање са првим утиском самоодређења. Отуда, према

Сергијевој слутњи, читав смисао постојања фигурира у том једном чину који је надређен остатку живота у тој мери да би и њиме изазвана смрт била смислена.

Иако сусрет са Инге претпоставља „блесак” (Тишма 2015: 173) у устаљеном животном току, у поређењу са „успламсајем” који је Сергије учинио у самоодрицању ради више идеје почетком Другог светског рата, он делује као „муцање петпарачке раздраганости, као у роману који управо преорава” (Тишма 2015: 177). Као могућа текстуално несвесна трансмисија, ова свест о мизерији коитуса са туђом женом „уместо пламена самопрегора, чистог” (Тишма 2015: 177) кореспондира са Рјепниновим згражавањем над улогом „дорадника у браку” (Црњански 2006: 490) и гнушањем при сагледавању Наполеона као оног који је љубавничке односе претпостављао ратничким способностима.

Павле Угринов одређује *Вере и завере* као роман о алтер-егу, при чему лик Еугена тумачи као другу (несвесну) страну Сергијеве личности, јер означава смиреност, непокретност, контемплацију, дух, док Сергијев лик (свесно) представља вољу, снагу, акцију, материју (Угринов 1984: 95). Угриновљево тумачење можемо поткрепити Тишминим поређењем пара Еуген–Сергије са литерарним паром Дон Кихот – Санчо Панса:

„Њих двојица се допуњују на начин неког савременог Дон Кихота и Санча Пансе, при чему овде и сада овисоки, кошчати Сергије следи у збиљи оно што дежмекасти Патак измашта. А Патак опет измаштава за њега да би га до-сегао, и тако непримерености духовноме граде од њих више него пар – клубе. У том клубету давно се не зна ко се први уплео у другога” (Тишма 2015: 44).

Угринов крај романа тумачи као Тишмину нихилистичку поенту јер Еугенова смрт симболизује уништење духовног и победу делатног и примитивног. Са друге стране, Радоман Кордић Еугенову смрт просуђује као „обележје симболизације означитељске моћи” јер иако Еуген одлучује да не постане убица он заправо симболички постаје вишеструки убица (Кордић 1988: 173). Међутим, с обзиром на то да се у тексту романа истиче да је Сергијево постојање и пријатељство са Сергијем Патаков доживљај смисла сопственог живота, Еугенова смрт је маркирана осећајем бесмисла егзистенције. Ако узмемо у обзир и то да Тишма у *Уиошреби човека* наводи да је јеврејска судбина: „нанос одговорности која притискује народ чија је главна брига да преживи” (Тишма 2010: 50), Еуген Патак се може разумети као метаегзилант, као онај који прави отклон према свом пореклу самоубиством, али са друге стране и као онај који удваја свој идентитет емигранта тиме што, као иначе етнички и друштвено протеран, самоубиством показује да је услед присиле свог пријатеља протеран и са оне стране живота. У сваком случају, из перспективе идентитета књижевног лика симболички је артикулисана

дубина колективне историјске трагедије, било националне, било свеопште послератне условљене неповратном пукотином у хуманитету.

3. ИДЕНТИТЕТ И ЈУНАК: РАСЦЕП СУБЈЕКТА У ОЗНАЧИТЕЉУ

Како Жак Лакан објашњава у својој студији *Четири темељна појма психологије*, субјект је раздвојен од говора. Наиме, лингвистички поредак је примордијални и зато се субјективност стиче на основу језичког поретка у који Лакан сврстава и наративе. За Лакана је Друго област језика и прича, али и друга особа јер је друштво подређено језику и наративима. Несвесно има структуру сличну структури језика и није архетипски нити примитиван део свести који је одељен од свесног, већ је специфична комплексна формација као и свесно. С обзиром на то да несвесно има такву природу, оно негира постојање референци које би се могле повратити у току трауме или кризе идентитета. Према Лакану, говор не потиче из субјекта већ из Другог, отуда језик и говор излазе изван свесне контроле. Дакле, несвесно је дискурс Другог (Лакан 1986: 35–47). Сходно томе што подстицај за своје формулисање субјекта и идентитета проналази у језику, Лакан потврђује да језик чини скуп диференцијалних карактеристика, али не и обједињавајућа карактеристика што имплицира да је језик сачињен од бесконачног низа ознака. Лаканов појам ланца означитеља у суштини подразумева један од основних принципа Сосировог структурализма, односно његову тврдњу да значење није појединачан однос између означитеља и означеног. Значење је изведено из кретања једног означитеља ка другом означитељу: оно што ми уопштено називамо означеним заправо је ефекат значења, „објективни привид значења створен међусобним односом означитеља” (Џејмсон 2008: 508). Међутим, када дође до пуцања те везе и означитељски ланац се прекине, долази до ослобађања садашњости од свих активности и намера које би је могле довести у средиште пажње и направити је простором практичног деловања. На тај начин изолована, садашњост уништава субјекат. Наиме, како Лакан разумева, језик почива на стварању разлике тиме што ознака у скупу не мора означавати себе саму, што имплицира расцеп који конституише субјект. Тачније, покушавајући да допре до стварности субјект непрестано ишчежава, јер да би себе конституисао субјект мора да се користи језиком који је еквивалент за Друго, па тако субјект постаје последица недостатка у низу ознака. Да би ознака представила субјект, потребно је да се позове на другу ознаку чиме долази до нестајања субјекта, бежања у ланац ознака, али се ипак иза друге ознаке низ наставља у потрази за значењем, те Лакан указује на перманентну одсутност и расцепљеност идентитета субјекта (Лакан 1983: 15–111).

Потврду Лаканових психоаналитичких становишта налазимо у карактеризацији Тишминих јунака у роману *Вере и завере*, превасходно у посредованим токовима свести који доминирају у роману, односно у испољавању доживљаја Реалног, при чему се као мудрац двадесетог века и „књигочатац” у сусрету са Другим посредством наратива истиче Еуген Патак. Лаканова идеја о томе да је субјект увек субјект означитеља радикализована је у Еугеновој перцепцији света путем речи: Еуген сматра да је свет „сам празан простор, пустош, хладноћа, остављеност, неразумевање, неприхваћеност, неужлебљеност ни у шта”, а речи тумачи као вештачке жлебове при чему је свака реч „по једна бушотина до коренова, до прошлости, до навика, обичаја, до присности” (Тишма 2015: 279). Еуген себе перципира као „неживог” међу речима, али само док изазивају зачудност својим склоповима слова и слогова, а када у себе увуче њихов гласовни пренос и у њиховом орођавању значење докучено по реченицима „осећа се њиховим господарем” (Тишма 2015: 50). Ипак, ово заваривање траје сасвим кратко, „један шум га прекине, он се узнемири, и речи необуздано потеку из њега, упаничене, укрштају се, преламају у други језик, у друге језике, постају игра”, јер Еуген схвата да као субјект никада не може утврдити онај означитељ који би био безусловно и само његов и зато „само страх остаје, и празнина која од њега не штити” (Тишма 2015: 50).

Као иначе темељна особина лакановског субјекта, отуђење у означитељу је радикализовано у Еугеновом лику отуда што Еуген у тексту тражи животворну силу, што сазнајемо из тога што се предаје речима „као дављеник, као слепац, као исушена влат која жедни за садржајем, влагом” (Тишма 2015: 279). Дакле, Еуген се предаје речима у потрази за спасом, за видом, за водом као (у овом случају) елементом виталности, што нам сугерише да у Еугеновој свести текст симболизује Апсолут. Речено запажамо и у Тишминој употреби каталогизације која треба да нагласи преплетеност догађаја и текстова у Еугеновом животу. У набрајању се паралелно појављују поздрављивим људима којима чини услуге за новац, Херин шестопрег, Ингино тело и мирис, Оњегоново писмо Татјани, суровост затворских чувара и „Лир у паклу несхватања као и он сам” (Тишма 2015: 278). Дакле, за Еугена је, као и за Лакана, Друго област језика и прича, али и област људског, отуда се догађаји и људи који припадају Реалном и догађаји и људи који припадају Текстуалном паралелно појављују и конституишу субјект. У истом контексту, Еугеново бежање у штиво пред фиктивним непријатељима који вребају „да га се докопају и да *ја угаве*”, при чему бег претпоставља читање литературе из библиотеке „самоубице Розенблума” (Тишма 2015: 50) (истицање наше), симболично антиципира његову одлуку о самоубиству дављењем у реци.

Свест о сопственој будућој смрти посредован је у приказу подељености субјекта ухваћеног у означитељски ланац:

„*Emeio deuterom. Nach meinem Tod. Halálom után. Après ma mort. Dopo mia morte. Post mortem meam. After my death.*” Какви му се то окрњи клижу и нижу под непцем, на језику? [...] Не, напротив, то се речи говоре у њега, оне споља продиру кроз прозоре његове главе, очи и уши, вијају се овде у промаји и, потискиване другима, увлаче се у скривене шупљине да се залегну и замру. Али не да буду заборављене, да даду мира. Све што је икад чуо, прочитао, замислио, сваљује се у непрекидном слапу овамо унутра, где више нема места али куд ипак једнако улази, јер мора, јер је то што је пуно уједно и празно, гладно иако сито, јер једанпут негде испео неки запонац који треба да заустави тачкове што мељу и мељу и гужвају и гурају у њега те непознате звукове, да, непознате, јер иако им он схвата значење, истовремено га и пропушта поред себе, несвестан њихове тежине, несвестан одговорности. Одговоран је, али зашто? Он никад ништа није хтео, никад одлучио. Само је слушао речи, повлађивао им или им се супротстављао у зависности од других речи које су се већ налазиле у њему, усвојене памћењем. [...] Буди се иза сна или из замишљености и бунца их пред себе, у себе, не знајући шта изговара, чије изговара, па су му потребне унутрашње претраге док докучи из ког их је штива, говора, мозгања преузео, из које области, из чијег изражаја. Он нема изражаја. Има само надражај, њему само ћелије у мозгу, преносећи своје грчење у грло, у вилице, језик, непце, претискују оно што се у њих било за тренутак утиснуло, па нестало, да би оставило за собом једино тај траг, ту траљу, са којом више не зна шта би чинио. Њему оне нису потребне, а ипак не може без њих, јер својих нема. Ничег нема” (Тишма 2015: 49) (истицање наше).

Одабир исказа „после моје смрти” преведеног на неколико језика није случајан: Еуген осећа да се приближава искуству смрти, али да би закорачио у смрт потребно је да артикулише сопствено бивствовање. Међутим, у наставку кризе идентитета он не може да досегне референце који би конституисале њега као субјект, што је сасвим у складу са Лакановим психоаналитичким истраживањима. Такође, с обзиром на то да говор не потиче из субјекта већ из Другог, говор излази изван свесне контроле, што поспешује Еугенову узнемиреност пред покушајем досезања сопства. Звукови које производи су му непознати зато што иако разуме њихово значење он га не усваја услед тога што му не припадају и као појединачни означитељи нису довољни да би га конституисали. Отуда, потребно је да досегне за новим низом означитеља покушавајући да допре до самога себе и зато се појављује као „оно”, „оно” што је празно-иако-је-пуно и гладно-иако-је-сито, те постаје обезличен услед потпуне расцепљености. Напоследку, поетска слика кулминира у типичном Тишмином повратку на сагледавање телесног: цело Еугеново самопогледавање довршава се у свођењу апстрактног и мисленог на физиолошке процесе у лобањи да би било указано на то како се Еугенова потрага за сопством у ланцу означитеља непрекидно наставља јер није пронађен означитељ којим би себе идентификовао. Трагика почива у томе што Еуген перманентно осве-

дочава овакву одсутност и ишчезавање субјекта јер доследно живи прекид у означитељском ланцу који имплицира раније напоменуто Лаканову тврдњу о томе да када дође до прекидања у означитељском ланцу садашњост престаје да буде простор практичног деловања. Дакле, услед непрекидне дисторзије субјекта, Еуген је неспособан да функционише делатно, што му Сергије константно замера. Међутим, Сергијево запажање да је, пронашавши Еугена након доласка из војске „загњуреног у књиге, у речи”, нашао „*ионово и себе невиности од искуства, себе сведеној на мисли и машти*” (Тишма 2015: 171) (истицање наше), потврђује Лаканово тумачење лингвистичког поретка као примордијалног, односно алудира на то да јунаков проналазак себе потиче од стицања субјективности као невиности на основу језичког поретка у којем пребива и Еуген у потрази за сопством.

4. ИДЕОЛОГИЈА И ИДЕНТИТЕТ

Идеологија као мрежа филозофских, политичких и моралних идеја својствених друштвеној групи има своју властиту логику и заснива се на представама, идејама, митовима и појмовима којима утиче на формирање људи. Услед деловања идеологије, људи не успостављају директан, већ идеолошким дискурсом посредован однос према реалном свету. Премда дискурзивно произведена, идеологија представља поглед владајуће класе на свет као природан. Идеологија, конструишући различите субјекте у друштву и утичући на њихов начин живота, мишљења и понашања, пресудно одређује формирање идентитета појединца. Пишући о роману *Упошребџа човека*, Гојко Божовић истиче да Александар Тишма обликује слику идеологије оба тоталитаризма двадесетог века: слику нацизма и слику комунизма препознатљиву у идеолошкој мобилизацији, политичком лицемерју и репресивној стварности. „Тишма приказује разуђену слику историје и идеологије, политике и социјалних процеса” (Божовић 2005: 171). Разуђеност о којој сведочи Божовић посредована је у идентитетима ликова Тишмине прозе, идентитетима који су формиран и који се формирају историјским, идеолошким, политичким и социјалним линијама догађаја из средине двадесетог века. У роману *Вере и завере* доминантан је утицај специфичног преплета националних група и култура у Новом Саду, Другог светског рата и немачког нацизма, сукоба Југославије са Информбироом, али и тоталитарног социјализма у Југославији на идентитете јунака.

Етничка припадност примарно одређује ликове романа и утиче на њихову перцепцију сопства, стварности и судбине у свету. Према речима Младена Шукала, сви романи Александра Тишме „показују тежину етничности које се његови јунаци одричу, али њихова одређеност, непромјенљивост и неодвојивост од припадности упућује на неспоразуме између властитог сопства и објективне стварности” (Шукало 2005: 72). У слици окупљања пред-

ратног друштва у Новом Саду сведене су претпоставке које утемељују личности јунака кроз монолог Милана Степанова:

„Сви смо на броју. И ја, *сѿари бачвански сој*, плод ове масне црнице која рађа уз толико рада и зноја, и ти, Балти, и ти, Инге, *ѿредсѿавници ѿрманске вредноће и довиѿљивосѿи*, заједно са мојом неуморном Магдом [...] и друг Рудић, *изданак не само бреѿовиѿи Срема неѿо и далекоѿ славенскоѿ Исиѿока*, који је одувек у ову нашу равницу уносио немир побуне, револуције, и наш пријатељ Еуген Патак, књигочатац и интелектуалац *паг ехселленс библијскоѿ и*, шта сам то рекао, *ѿалмудскоѿ кова*. А све нас, тако различите по пореклу, сједињује исти овај ваздух који смо са мајчиним млеком усисали, прашњав ваздух, нездрав ваздух, кажу, али коме за нас нема равна на Земљи и коме се ми ипак неодољиво враћамо” (Тишма 2015: 59–60) (истицање наше).

Након што Еуген одговара проблематизовањем питања корена кроз теорије Береза, Спенглера, Шопенхауера и, напослетку, Ајнштајна, Степанов одушевљено говори о томе како је Ајнштајн готово Бачванин јер је засигурно обликовао теорију релативитета док је боравио у Новом Саду са супругом Милевом због тога што је према његовом осећају теорија релативитета:

„[...] изразит производ равничарске мисли, јер само широко, бескрајно небо над равницом може да удахне тако свеобухватну и у исти мах свеснизујућу идеју о васиони. Сви смо ми овде медитативци, ми који живимо на овом тлу, тешки, разочарани, са самима собом посвађани, често очајни медитативци [...] гледамо увис, у небо, а ако окренемо поглед надоле, ка земљи, видимо исто тако бескрајну раван као што је небо, која нас испуњава обесхрабреност и тугом. [...] знате ли да се *овде истовремено одиѿрава највећи број самоубиѿава* по глави становника на читавој кугли земаљској? [...] Не, ова земља им пружа све обиље које је Библија обећала Израилу, само им не пружа спокојство, осећање сигурности. Јер кад погледају увис, укаже им се небо, и у то широко равничарско небо пропада све спокојство и сигурност, као у неки изврнути амбис” (Тишма 2015: 60–61) (истицање наше).

Степановљевим тврђењем затвара се расправа о питању утицаја географског положаја на формирање идентитета и основног стања јунака, при чему се Степановљево виђење може разумети као аутопоетичко ауторово виђење с обзиром на крај романа. Младен Шукало (2005: 68), тумачећи овај сегмент романа, упућује на могућност исписивања поетике наративног устројства текста „која се, између осталог, везује за темељна питања о чо-вјеку, о његовом сопству, његовом супстанцијалитету, о потрази за одговором не само Тишминог *’ко сам ја?’*, већ и за одговором на исто питање које је суштинска аура његових јунака”. Дакле, Шукало препознаје повезаност

идентитета јунака и етичке, односно идеолошке фигурације као поетичку константу и фатум у роману *Вере и завере*.

Идеолошке конструкције управљају животима и одлукама јунака више него било који сегмент идентитета у покрету, идентитета који се налази у процесу самообликовања, јер јунаци овог романа непрестано теже да формирају слику о себи, иако она измиче. Тако ће Сергијев спас из затвора подразумевати помоћ свештеника који пише „крштеницу с православним датирањем” (Тишма 2015: 41), а свештеник је исти човек који је купио кућу у којој су Рудићи живели и чијој се вољи зубар Рудић могао супротставити позивањем на закон, али „како су то били окупаторски параграфи, уредни са онима што су му недавно гурнули сина у затвор, у њему је преовладало осећање српске солидарности” (Тишма 2015: 40). Са друге стране, нагласак на крштеници чија је основна функција датирање ниподаштава и пародира спасоносну природу самог крштења, отуда што је Алберт Шултејс, хитлеровац, „у тренутку правничке просветљености” открио могуће решење: позивање на „младост брањеникову у часу престапа” (Тишма 2015: 41). Первертирана спасоносна светлост, адвокатско решење, потекло је од зубаревог позивања на пријатељство са станодавцем Лебенсхајмом, коме ипак у новонасталим политичко-историјским околностима није потрчао у помоћ када су по њега дошли „логорски спроводници партизани” (Тишма 2015: 41). У борби са грижом савести зубар Рудић себе правда тиме што се насиље чинило без писаног закона, на основу прећутне „митом и мистиком обавијене народне воље, коју, ако би покушао скренути с пута, погазио би не нека слова већ живо сопствено срце, што је у том часу ослобођења куцало заједно са општим великим срцем пучког ускрснућа” (Тишма 2015: 41). Да би оправдао свој поступак и одбацио личну одговорност, Рудић доживљава државно посвојење стана у коме живи и Магдино посвојење стана у коме је живео Лебенсхајм као измирење, што исказује конструкцијом слике утицаја надређене силе: „Као да је једна виша сила показала, испруженом, пресудитељском руком: ово је српско, оно немачко” (Тишма 2015: 42). Ово Рудићево виђење је у спрези са Тишминим осећањем безличне силе која управља људима. Радоман Кордић наслућује да ова безлична сила „претпоставља некакво идеолошко, философско становиште” (Кордић 1988: 164). Зубар Рудић је пример јунака чији идентитет је непрестано у измицању, истовремено условљен уливима идеолошких и етничких одређења јер, тежећи да се прикло-ни токовима који би омогућили опстанак његове породице, он прихватајући један подрива други сегмент свог самоодређења.

Идеологија утиче и на формирање Ингиног персоналитета: још као дете она невољно мора да пристане на ношење униформе Културбунда и одласке на маршеве недељом. Након ратне погибије вереника, Франца Шултејса, она прижељкује и очекује да Немачка изгуби рат иако је свесна да би то угрозило њен живот и отуда осећа „вртоглавицу од двојности, од непознавања себе” (Тишма 2015: 90). Вечита подвојеност, условљена наци-

оналном припаданошћу и одрастањем у Новом Саду, кулминира у повратку у Нови Сад 1962. године ради преузимања стана у коме живе Рудићи и у сусрету са Сергијем. Радоман Кордић измену у Ингином доживљају стварности и сопства по доласку у Нови Сад одређује као повратак на наново препознати балкански означитељ, те као отварање „давно прекинутом процесу структурације субјекта” (Кордић 1988: 172). Најпре осведочен у Ингином осећању „да још и данас једним својим, затвореним али живим делом” (Тишма 2015: 213) припада некадашњој породичној кући коју посећује по доласку у Нови Сад, наставак процеса структурације субјекта наставља се у трудноћи, у категоријалном преобраћењу Инге-нероткиње (Инге-„лаке”-жене) у Инге-мајку. Идеолошко-етничка позиционираност идентитета тада задобија нове облике тиме што Инге након сазнања о трудноћи решава да из Беча отпутује назад у Нови Сад јер осећа да дете које треба да роди припада не само подручју на коме је зачето, већ и свим особеностима људи тог подручја.

Са друге стране, Сергијева подвојеност која је присутна од детињства услед порекла оца Србина и мајке Рускиње, наставља се и кроз његова ратна страдања и спас од вешала да би била потврђена у одлуци о пријави Комитету партије. Наиме, Сергије до одлуке долази повинујући се похлепи родитеља да наплате бриге око њега и истовремено бежећи од родитеља, те одлучује да се приклони послератном геслу „заборавити смрти, промене, и окренути се будућности”, што бива отежано тиме што му надређени у новој друштвеној групи постају „они који су, док је он страдавао, сумњали у смисао страдавања и зато остали поштеђени” (Тишма 2015: 133). Утопијски тежећи да потврди сопствени идентитет у сигурности опредељења, Сергије заправо све дубље проблематизује одређење сопства. Одласком у Варшаву, у новој средини Сергије се уклапа у животни ритам колега и сународника који услед „дипломатске болести” посежу за алкохолом, али тиме само продубљује осећај неприпадања, наново условљен идеолошко-политичким конструкцијама:

„Знали су да та општа склоност ка самоомамљивању потиче из сложеног положаја Пољске између невољених Руса и омрзнутих Немаца, једних који су им одузели комад земље и других којима су исти толики комад, вољом првих, они одузели, као што је амбасадор подробно објаснио; али су се и сами, према несудеоници и нежртве, осећали захваћени горчином. Разједала их је, у ствари, дипломатска болест, на коју, као непрофесионалци, нису били имуни: затрпаност средином коју нису познавали ни разумевали, па према њој нису умели створити одстојање” (Тишма 2015: 137).

Политичко устројство нове средине дестабилизује Сергијев покушај самоидентификације, те Сергија погађа „несагласност између осећања и интереса” која потиче од тога што је „своје опредељење за револуцију добрим делом дуговао љубави према далекој Русији, као идеалу” (Тишма 2015: 137), а разочарање следи када са Русијом дође у непосредан контакт

преко њених представника. Сергије раскрива конструктивност сопственог идеала када му, након сазнања о његовом пореклу, Руси на једном пријему „с презривом отвореношћу” (Тишма 2015: 138) нуде новац за дојаву упутстава из Београда. Премда Сергије одважно одбија да пристане на такве манипулације, његова потреба да се привије уз идеале државе којој служи и народа којима по пореклу припада бива наново разорена:

„Ова сложеност односа постала је вишеструка после избијања сукоба између Југославије и Совјетског Савеза, уз који су пристале све остале социјалистичке земље, па и Пољска. За Сергија је јединство свих тих земаља које су се бориле и избориле за исте циљеве представљало аксиом, ону најчвршћу потпорну тачку која је сама, и једина, могла да држи равнотежу са његовим разарајућим искуством из затвора и са његовим логорашким патњама, а имала је посебну тежину у његовом пореклу” (Тишма 2015: 141–142).

У покушају да обједини своје приватно и јавно биће, Сергије посеже за самоостварењем путем вере у политичке поретке, што се показује као трагично по њега. Почевши од пристанка на припадање друштву дипломата које се „истицало више исказима оданости неголи знањем и способностима” (Тишма 2015: 141), све до пристанка на преправљање страних љубавних романа тако да буду идеолошки подобни, Сергије изнова открива различите облике тоталитарне свести и несигурност политичких формација, али услед тога што је рођењем и одрастањем уписан у одређени друштвени код, он не уме да се извуче из њега. Као представник институционалног надзора литературе, Сергије заједно са својим колегама открива механизме идеолошког идентификовања и разликовања:

„Јер те исправке, подвлачи он смерно, нису само ћуд и правац личности, већ свест друштва: показују шта оно све не прихвата, или отклања да призна као прихватљиво. Богатство, племство, друштвене везе, све што излази из оквира сваком достижног, што је стечено без заслуге. Чиме би се доказало да је ово друштво засновано на миту заслуге, када, с друге стране, и оно не би имало потребе за ушећереном причом, која то одриче” (Тишма 2015: 174).

Политичка контрола литературе показује да све што се дискурзивно уписује у подобну књижевност, да би се читањем масе обликовале према калупу социјалистичке идеологије, заправо разоткрива не само репресију коју политичка контрола подразумева, него и мањкавост самог друштвено-политичког уређења које спроводи политичку контролу литературе. Самим тим што систем манипулише образујући штиво којим сужава свест народа, показује се да систем у основи није довољно афирмисан, нити се спроводи у складу са сопственим постулатима. Ипак, учинак друштвеног апарата, као

и сопствени проналазак егзистенцијалне пунине у љубави са Инге, утиче на Сергија тако што и сам усваја идеологију коју открива као лажну:

„Хлеба, братац! *Хлеба и кров над љавом и под кровом добру женску*, то ти обезбеди!’ захтева, не више од Еугена већ од себе. ’Али за то ми, наравно нисмо способни. Па онда, ђаво нека нас носи. Идемо Швабама да нам они одреде шта ћемо и како ћемо’” (Тишма 2015: 113) (истицање наше).

Такође, пристанком на неодговорност поводом учињеног убиства, симболички назначеног потписом, Сергије, ухваћен у мрежу идеологије, продаје истину за живот. На овај начин политички апарат природне односе претвара у њихову супротност. Тишма у роману *Вере и завере* у више наврата показује како хуманитет бива подривен тиме што појединац нема право на своје природно биће, већ је неотклоњиво маркиран као друштвено биће, и то као дискурсом идеологије обликовано друштвено биће.

5. ЗАКЉУЧАК

Испитујући феномен идентитета, однос субјекта и језика и идентитета и идеологије, у Тишмином начину карактеризације јунака препознали смо Лаканове принципе перманентног рефигурисања идентитета. Тишина поетска слика Сергијевог самопреиспитивања имагинативном представом сопственог тела које пролази истом улицом кроз време потврђује све процесе којима субјект, према Лакановој теорији, тежи да успостави слику о себи. Такође, закључили смо да ова поетска слика алудира и на Фукоов појам микрофизике моћи, односно да показује начин непосредног одражавања политике на промене на телу. У Сергијевим присећањима на кључне животне спознаје уочили смо елементе бајкоморфног, што смо протумачили као Сергијев бег у иреални свет при покушају да прихвати Реално. Сергијева слутња да читав смисао постојања фигурира у једном младалачком чину побуне који је надређен остатку живота у тој мери да би и њиме изазвана смрт била смислена у потпуности корелира са Лакановим појмом *фанџазма*. Можемо закључити и да је Лаканова идеја о томе да је субјект увек субјект означитеља радикализована у Еугеновој перцепцији света путем речи. Тумачећи Еугеново освешћење у погледу природе лингвистичког поретка, утврдили смо да одабир исказа „после моје смрти” преведеног на неколико језика није случајан: Еуген осећа да се приближава искуству смрти, али да би закорачио у смрт потребно је да артикулише сопствено бивствовање. Међутим, у наступу кризе идентитета он не може да досегне референце који би конституисале њега као субјект, што је сасвим у складу са Лакановим психоаналитичким истраживањима. Напоследку, кулминацију поетске слике препознали смо као типичан Тишмин повратак на сагледавање телесног. У

наставку, показали смо како идеологија, конструишући различите субјекте у друштву и утичући на њихов начин живота, мишљења и понашања, пресудно одређује формирање идентитета појединца. У роману *Вере и завере* издвојили смо као доминантан утицај специфичног преплета националних група и култура у Новом Саду, затим утицај Другог светског рата и немачког нацизма, сукоба Југославије са Информбироом, али и тоталитарног социјализма у Југославији на идентитете јунака. Тумачећи смисао Сергијевог посла у издавачком предузећу указали смо на то да политичка контрола литературе показује да све што се дискурзивно уписује у подобну књижевност, да би се читањем масе обликовале према калупу социјалистичке идеологије, заправо разоткрива не само репресију коју политичка контрола подразумева, него и мањкавост самог друштвено-политичког уређења које спроводи политичку контролу литературе. На основу свега наведеног, можемо закључити да етничка и идеолошка (свесна или несвесна) припадност примарно одређује судбине ликова романа и утиче на њихову перцепцију сопства и стварности, доводећи до тога да је сваки јунак у роману неспособан да делатно утиче на токове сопственог живота, што је одлика свих јунака Тишминих романа.

ИЗВОРИ

Тишма (2010): Aleksandar Tišma, *Upotreba čoveka*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Тишма (2015): Aleksandar Tišma, *Vere i zavere*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Црњански (2006): Милош Црњански, *Роман о Лонгону*, Београд: Новости.

ЛИТЕРАТУРА

Башлар (2005): Gaston Bašlar, *Poetika prostora*, Beograd: Gradac.

Божовић (2005): Гојко Божовић, *Употреба човека* или драма без катарзе, у: Јован Делић и др., *Повраћац миру Александра Тишме*, Нови Сад: Матица српска, 168–177.

Ђорђевић (2008): Jelena Đorđević, *Studije kulture: zbornik*, Beograd: Službeni glasnik.

Кордић (1988): Радоман Кордић, *Тумачење књижевног дела*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Лакан (1983): Žak Lakan, *Spisi (izbor)*, Beograd: Prosveta.

Лакан (1986): Jacques Lacan, *Četiri temeljna pojma psihoanalize*, Zagreb: Naprijed.

Џејмсон (2008): Frederik Džejmson, *Postmodernizam ili kulturna logika kasnog kapitalizma*, у: Jelena Đorđević, *Studije kulture: zbornik*, Beograd: Službeni glasnik, 489–529.

Шукало (2005): Младен Шукало, Наративна устројства идентитета у дјелу Александра Тишме, у: Јован Делић и др, *Повраћајак миру Александра Тишме*, Нови Сад: Матица српска, 60–73.

Emina S. Perić Komnenović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

PhD student

HERO AND HIS IDENTITY IN ALEKSANDAR TIŠMA'S NOVEL FAITH AND CONSPIRACY

Summary: The basic aim of the paper is to examine the way of shaping literary characters and their identities in Aleksandar Tišma's novel Faith and Conspiracy. The analysis is based on the poststructuralist theory and the poststructuralist approach to a literary work, which implies the use of multiple methods – hermeneutic-interpretative, deductive and comparative method.

The main result of the research is the discovery of the relationship between constant reshaping of the identity of heroes and Jacques Lacan's psychoanalytic theory, as well as pointing to the Tišma's literary performances that confirm Lacan's interpretation of the subject's split in the signifier. It is also concluded that the fates of the characters in the novel point to the fact that each individual is shaped by an ideology and cannot form their own identity outside the network formed by a ruling ideology.

Key words: Aleksandar Tišma, *Faith and Conspiracy*, identity, ideology, psychoanalysis, Jacques Lacan.

ISTORIJA UMETNOSTI: IZGNANJE IZ RAJA

(22.04.1986. - MIA - PROSLAVA 1. ROĐENDANA)



Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 378.147::811.111
159.953.5.072-057.875:81'243
Оригинални научни рад
Примљен: 31. мај 2017.
Прихваћен: 23. мај 2018.

ЗАСТУПЉЕНОСТ И КОРИШЋЕЊЕ АФЕКТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НА НЕМАТИЧНИМ ФАКУЛТЕТИМА – ЈЕДАН ВИД ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ¹

Апстракт: Рад има за циљ да објасни стратегије учења страног језика са посебним освртом на заступљеност афективних стратегија учења као једног од предуслова за успешно самоучење на универзитетском нивоу. У раду ће се посебно анализирати пријављено коришћење афективних стратегија учења енглеског језика у односу на изабрани студијски студијски програм (Учитељ, Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима). Један од основних задатака истраживања био је да се утврди да ли одабрани студијски програм значајно утиче на учесталост употребе афективних стратегија учења енглеског језика у процесу усменог излагања на часу. Добијени резултати анализирани су квантитативно. На основу коначних резултата може се закључити да испитани студенти ретко употребљавају афективне стратегије учења енглеског језика. Другим речима, истраживање је допринело откривању проблема са којима се студенти срећу у процесу усменог излагања услед непознавања афективних стратегија. Значајан потенцијал овог истраживања лежи у томе што се дају предлози за подучавање афективних стратегија на универзитетском нивоу, са циљем да те стратегије помогну студентима да боље и квалитетније комуницирају на енглеском језику.

Кључне речи: афективне стратегије учења, студијски програм, нематични факултети, усмено излагање на енглеском језику.

¹ Чланак представља резултат рада на билатералном пројекту „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остваривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања”, који реализују и финансирају Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Р. Србија) и Педагошки факултет Универзитета у Приморском, Копар (Р. Словенија) (2017–2019).

УВОД

С обзиром на то да праћење ефикасности и квалитета наставе енглеског језика представља битну компоненту унапређивања високошколске наставе, од квалитета остварености васпитно-образовних задатака у току студија у оквиру овог наставног предмета зависи и оспособљеност студената да се и сами усавршавају, како у области језика тако и у области стручних предмета, читајући литературу на страном језику. То би допринело да студенти – будући учитељи, васпитачи у предшколским установама и васпитачи у домовима – буду успешнији у обављању будућих радних задатака.

С тим у вези, Макграт (McGrath, 1997: VIII) сматра да се процес учења може објаснити на следећи начин: „Појединац учи зато што је и сам изабрао да учествује у планираним образовним активностима и зато што му такво учење ствара могућности за напредовање у складу са сопственим послом”. Наведена теза је важна будући да се у овом раду говори о студентима, будућим васпитачима и учитељима, који су сами изабрали да се усавршавају у тој области. У том смислу, студенти ће бити у прилици да и као будући едукатори истражују проблеме у учењу и проналазе евентуална решења за њих. Васпитач или учитељ који уме да препозна потребе и проблеме својих васпитаника/ученика, биће пре у могућности да их отклони али и да васпитанике/ученике посаветује на прави начин. Примена стратегија учења, а посебно афективних стратегија учења, у процесу комуникације може показати студентима (на студијским програмима Учитељ и Васпитач) колико могу поспешити своје комуникативне способности у области енглеског језика, где је од велике важности да и они сами иницирају сопствено учење и да притом размишљају које стратегије учења да употребе како би учење учинили лакшим и ефикаснијим (Wenden, Rubin 1987: 6). Савети наставника у вези са што лакшим савладавањем одређених језичких области веома су драгоцени и на универзитетском нивоу, што ће истраживање које је спроведено у сврху овог рада и потврдити.

Неки аутори сматрају да наставници немају праву евиденцију о томе које стратегије учења енглеског језика користе њихови студенти, већ наставу планирају према својим претпоставкама (O'Malley et al. 1985; Grifits 2007). Полазећи од таквог сазнања и од чињенице да су у Србији афективне стратегије учења енглеског језика недовољно истраживане, урађено је истраживање чији ће резултати допринети да се побољша квалитет наставе страног језика на универзитетском нивоу.

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА – ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ И ДЕФИНИЦИЈЕ

Како бисмо разумели шта су стратегије учења страног језика, треба најпре објаснити основни појам ове синтагме, а то је стратегија. Реч *στρατηγία* потиче из старогрчког језика и значи *вођство* или *способност вођења, управљања ратом*. Тачније, стратегија подразумева организовање ратних трупа, бродова или војних авиона. Сродна реч је тактика, а тактике се користе како би се стратегије успешно спровеле у дело. У речнику цивиља, термин ‘стратегија’ подразумева план, корак или свесну акцију која је усмерена ка постизању циља (Oxford 1990: 7–8). Стратегије учења Оксфорд (Исто: 8) и Коен (Cohen 1998: 4) објашњавају као свесне операције које ученик користи у учењу страног језика како би побољшао усвајање, складиштење, памћење и употребу запамћених информација. Коен (Исто) истиче да су стратегије учења операције које студент свесно бира и да је баш тај елемент избора оно што стратегијама даје на значају у процесу учења страног језика. Исто тако, можемо рећи да студенти користе стратегије учења како би себи олакшали учење, учинили га бржим, самоусмеренијим, ефектнијим и преносивим на нове језичке задатке (Исто: 8). Стратегије учења, како је поменуто, утичу на јачање самоусмерености, која је итекако важна особина за одрасле особе које уче страни језик, јер нису у прилици да се стално сусрећу са наставником који би их подучавао и усмеравао када су ван учионице. Штавише, самоусмереност и самосталност у учењу су изузетно значајне особине, које треба унапређивати уколико желимо да учење страног језика буде успешно и ефикасно у разним језичким ситуацијама (Исто: 10). Дакле, када студенти, делом или потпуно, преузму одговорност за сопствено учење, то учење постаје продуктивно, а онда наставници и студенти заједно почињу да осећају све више задовољства приликом подучавања и учења. Са задовољством расте и осећање самопоуздања и уверености да је то што раде прави избор и прави пут до успеха.

Оксфорд (Исто: 8) истиче да су одговарајуће стратегије учења усмерене ка једном ширем циљу – ка побољшању комуникационих способности ученика и студената. Овај рад има за циљ да покаже на који начин стратегије учења енглеског језика као страног могу директно утицати на побољшање квалитета знања енглеског језика и комуникативних способности студената на универзитетском нивоу. Фокус рада је на заступљености афективних стратегија учења страног језика и њиховом утицају на говорне способности студената. Оксфорд (Исто: 8) сматра да су управо афективне стратегије учења страног језика те које потпомажу јачање самопоуздања и истрајности код студената у процесу учења страног језика јер студенти својим активним учешћем у учењу језичких вештина, а посебно учешћем у говорним вежбама знатно побољшали своје комуникативне компетенције.

Венден и Рубин (Wenden, Rubin 1987) предлажу да стратегије учења страног језика посматрамо са три различита аспекта. Прво, са когнитивног становишта, стратегије учења посматрају се као „понашања која студенти примењују да би учили и на неки начин самоконтролисали процес учења” (Исто: 6). Друго, са метакогнитивног становишта, стратегије учења дефинишу се као познавање или свесна употреба стратегија учења. Коначно, са афективног становишта, стратегије учења дефинишу се као „знања која студенти поседују и о другим аспектима учења језика а не само познавање стратегија” (Исто: 7). Венден и Рубин (Исто: 6–7) такође наглашавају да је прецизно дефинисање овог појма тешко јер се у литератури стратегије називају разним именима: „технике”, „тактике”, „вештине учења”, „когнитивне способности”, „процедуре решавања проблема”, итд. Дакле, ова три становишта указују на то да дефинисање стратегија учења као научног појма обухвата познавање стратегија, примену тог знања у наставној пракси и афективне факторе, који такође имају утицаја на учење страног језика.

Даље, Рубин (Rubin 1975) дефинише стратегије као „технике или средства” која користе студенти како би стекли знање о језику. С друге стране, Венден и Рубин (Wenden, Rubin 1987: 10) објашњавају стратегије учења као „корак или менталне операције које се користе у процесу учења а које захтевају директне анализе, синтезе, трансформације, ретенцију а затим и употребу знања које је стечено у том процесу”. Оксфорд (Oxford 1990: 8) стратегије учења назива „специфичним поступцима које спроводе ученици или студенти како би олакшали себи учење, учинили га ефикаснијим, пријатнијим, самоусмеренијим и преносивим на нове језичке ситуације и задатке”. Грифитс (Griffiths 2007: 91) подржава Рубин и каже да стратегије учења и треба да се сматрају „свесним активностима које ученици бирају у процесу учења страног језика”. Дефиниција коју даје Елис (Ellis 1994: 530) гласи да „стратегије учења представљају менталне активности које су директно повезане са одређеним стадијумом у процесу усвајања језика”. Две последње дефиниције указују на то да је учење језика процес у току којег ученици усвајају знања из разних области страног језика, као и то да се ученици и студенти сами мењају током тог процеса, постају зрелији, уче једни од других, уочавају сопствене грешке и грешке својих вршњака, решавају језичке задатке на различитије начине, постају креативнији итд.

Међутим, Макдоноу (McDonough 1999: 1) даје предност коришћењу појма „стратегије које користи ученик” (енгл. *Learner strategies*) јер верује да је појам „стратегије учења” ограничен. Он то објашњава тиме што каже да постоји много тога што ученици раде а што не мора да доприноси усвајању знања из неке области, „али ипак доприноси да они постану свесни својих активности у процесу учења” (Исто: 2).

Из свега претходно наведеног може се уочити да постоји извесно неслагање између аутора који су понудили своје дефиниције појма *стратегије учења*, али и закључити да баш ова разноликост даје прилику настав-

ницима истраживачима да откривају нове појединости које се тичу стратегија учења страног језика и тиме унапреде своју наставну праксу, а ученицима пружи прилику да заволе енглески језик.

АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Појам *афективни* Оксфорд (Oxford 1990: 140) објашњава наводећи да се он односи на емоције, ставове, мотивацију и вредности, додајући притом да емоцијама, ставовима, мотивацијом и вредностима ученик или студент може овладати користећи управо афективне стратегије у процесу учења језика. Она сматра да ученици који су успешни у учењу страног језика знају како да контролишу своје емоције и да управљају својим ставовима, што учење страног језика чини пријатнијим и успешнијим. С друге стране, негативна осећања могу да успоре учеников напредак или да га потпуно одврате од језичких активности (Исто). У овом контексту треба поменути и улогу наставника у процесу подучавања енглеског језика. Према Р. Оксфорд (Исто: 140–141), наставници могу да утичу на атмосферу у учионици на три различита начина: „мењајући социјалну структуру у учионици тако што од ученика траже већу одговорност, повећавањем времена које се утروши на конверзацију и подучавањем ученика да користе афективне стратегије учења”.

Самопоуздање је један од примарних афективних елемената који подразумева преиспитивање тога колико је неко и сам ефикасан у учењу језика, док нижи степен самопоуздања уједно и доводи до слабијих резултата у учењу (Исто). Затим, треба поменути и ставове као предуслове за мотивацију у свакој области, па и у области учења страног језика. Оксфорд сматра да ставови и мотивација истовремено утичу на ефикасност у учењу општег енглеског језика и у „области појединих језичких вештина као што су слушање, читање и говорење” (Исто: 141). Стратегије самоохрабривања су моћни чиниоци побољшања ставова, а самим тим и мотивације.

Нервоза у „малим количинама” може помоћи неким ученицима да буду успешнији у језичким задацима. Међутим, нервоза која прерасте у стрес може да доведе до бриге, затим до разних фрустрација, сумње у себе, несигурности и страха од наставе одређеног наставног предмета. Свему томе може да буде узрок захтев да ученик говори испред својих вршњака из одељења, а не са свог места. Оксфорд сматра да такву стресну ситуацију ученик може превладати ако удахне дубоко више пута или се смеје. Поред тога, она сматра да самоохрабрење позитивним исказима може помоћи да се смањи стрес и приликом говорења на часу, као и приликом решавања тестова.

Оксфорд даље истиче да је урађен мали број истраживања која су за предмет проучавања имала афективне стратегије учења страног језика. Истраживања која су урађена из ове области показују да су афективне стра-

тегије у значајној мери занемарене у процесу подучавања, као и у процесу учења страног језика, па тако само један ученик од њих двадесет влада овим стратегијама (Исто: 143). Управо због тога ово истраживање има за циљ да се бави проблемом заступљености афективних стратегија у настави енглеског језика на универзитетском нивоу. Сврха истраживања је да се искористе та сазнања како би се унапредио васпитно–образовни процес учења страног језика и методичка пракса истог.

Према Брауну (цитирано у: Oxford 1990: 140), „афективни домен је немогуће описати у оквиру јасно утврђених граница”. Афективни домен се шири као мрежа која обухвата појмове као што су: самопоуздање, став, мотивација, анксиозност, културни шок, инхибиција, преузимање ризика и толеранција двосмислености. Управо због овакве сложености, афективна страна сваког појединца директно утиче на његов успех или неуспех у учењу језика. Наиме, појединци који су успешни у учењу страног језика су управо они који знају да контролишу своје емоције и ставове у вези са сопственим учењем (Исто). Негативна осећања могу да успоре напредак чак и код појединаца који знају како да уче страни језик, а, с друге стране, присуство позитивних осећања и позитивних ставова може да допринесе много ефикаснијем и пријатнијем учењу језика. Утицај наставника на осећања ученика веома је велики и значајан. Наставник може много да помогне у елиминисању негативних и устаљивању позитивних осећања. То би могло да се оствари подучавањем ученика афективним стратегијама, које би им свакако помогле да слободније преузимају већу одговорност и сами креирају наставу страног језика, односно више учествују у усменом излагању.

Према Оксфорд (Исто: 141), самопоуздање је један од примарних афективних елемената. Самопоуздање, према њеном мишљењу, представља процену сопствене вредности засновану на успешној интеракцији у оквиру одређеног окружења. Низак степен самопоуздања се најчешће увиђа у току говорних вежби када ученик сам себе критикује наглас или признаје наставнику да нема довољно знања да одговори на језички задатак (Исто). Осећај успешности је основа самопоуздања и увиђа се у мишљењу, веровањима и ставовима појединца који утичу на мотивацију за учење неког језичког садржаја. Оксфорд (Исто) даље објашњава да ставови не само да утичу на мотивацију за учење страног језика, него ставови и мотивација заједно утичу на успешност или неуспешност исхода учења, и то како на опште језичко знање, тако и на знање и способност појединих језичких вештина као што су слушање, читање и усмено излагање. Мала количина анксиозности понекад може да помогне ученику да буде што бољи у процесу усменог излагања. Таква анксиозност се најчешће назива „позитивна трема”. Међутим, присутност велике дозе анксиозности може да допринесе појачаној бризи, немиру, сумњи у себе, различитим фрустрацијама, осећању немоћи, несигурности, страха и одређеним физичким симптомима (на пример, знојење дланова или целог тела, мучнина, главобоља итд.). Појачана анксиозност може да допри-

несе томе да појединац тешко савладава језичке садржаје и може понекад да потпуно блокира учење језика. Да би учење језика било успешно, тј. да би показало позитивне резултате, потребно је да се превазиђу препреке у учењу, да се појединац упусти у преузимање ризика да ће погрешити у току усменог излагања, да и сам покуша да толерише двосмислености и да буде отворен према новим и другачијим решењима и ситуацијама. Оксфорд (Oxford 1990: 142) наводи да је истраживање које је спровео Нејман (Naiman et al. 1978, цитирано у: Oxford 1990: 142) са својим сарадницима открило да је толеранција двосмислености један од два кључна фактора који су утицали на успешност у учењу страног језика. Истраживања која то потврђују, а на која се Оксфорд позива, јесу истраживања ауторки Чапел (Chapelle 1983, цитирано у: Oxford 1990: 143) и Ерман и Оксфорд (Ehrman, Oxford 1989, цитирано у: Oxford 1990: 143).

Оксфорд (Исто) у својој студији истиче да је веома мало истраживања урађено на тему заступљености афективних стратегија учења у настави страног језика, али да је неколико спроведених истраживања (Chamot et al. 1987, цитирано у: Oxford 1990: 143) из те области потврдило да од двадесет испитаника само један користи афективне стратегије учења, и то не све него само неке од њих. Према мишљењу Р. Оксфорд, оваква ситуација је веома забрињавајућа с обзиром на чињеницу да су афективне стратегије ефикасан алат за појединце који имају проблеме са учењем страног језика и који не знају како да се изборе са сопственим негативним емоцијама везаним за језичко учење. Наиме, она истиче да афективне стратегије нису замена за психотерапију, нити начин да се реше озбиљнији психолошки проблеми, а не могу ни да утичу на промену карактерних особина личности. Имајући у виду све претходно речено, Оксфорд (1990: 164–168) у својој студији даје објашњење за сваку од афективних стратегија.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је анализа коришћења афективних стратегија учења енглеског језика у односу на изабрани студијски програм (у овом случају то су студијски програми Учитељ, Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима) за студенте на нематичним факултетима.

Основни циљ истраживања јесте да се утврди у којој мери студенти користе афективне стратегије учења енглеског језика на факултетима који образују учитеље и васпитаче у Србији, у зависности од тога који студијски програм похађају. Главна хипотеза истраживања гласи: Студенти на нематичним факултетима не познају и најмање користе афективне стратегије учења енглеског језика као страног.

Испитани узорак се састојао од студената прве академске године на Учитељском факултету у Врању, Учитељском факултету у Ужицу и Факул-

тету педагошких наука у Јагодини. Од укупног броја испитаника ($N = 375$) у тренутку истраживања, студијски програм Учитељ похађало је $N = 130$, студијски програм Васпитач у предшколским установама $N = 149$, а студијски програм Васпитач у домовима $N = 96$ студената. Просечна старост студената је износила 19,8 година, а сви испитани студенти су енглески језик учили укупно 12 година (број обухвата укупан број година учења у основној школи и средњој школи). На Факултету педагошких наука у Јагодини студијски програм за учитеље подразумева да студенти стичу знање на нивоу Б2, док је за учитеље и васпитаче на осталим факултетима предвиђен ниво знања на нивоу Б1; учи се из различитих приручника у односу на студијски програм и постоји неуједначен број ЕСПБ бодова, који се креће од 4 до 7.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Сви студенти ($N = 375$) су попунили анкетни упитник Инвентар стратегија за учење језика (ИСУЈ, енгл. Strategy Inventory for Language Learning (SILL)) – Ликертову скалу процене на српском језику. Упитник се састоји од 50 питања која су имала за циљ да испитају навике учења и вежбања енглеског језика код студената. Уједно, сврха овог упитника је била и да се сазна колика је учесталост употребе свих група стратегија, а посебно афективних стратегија учења енглеског језика код студената на педагошким и учитељским факултетима. Рангирање врста стратегија учења према учесталости коришћења представљено је у Табели 1 која уједно представља део резултата необјављене докторске тезе (Ћирковић-Миладиновић 2014).

Табела 1. Рангирање врста стратегија учења према учесталости коришћења

Групе стратегија учења према учесталости коришћења	
Метакогнитивне стратегије	3,77
Друштвене стратегије	3,55
Когнитивне стратегије	3,30
Компензаторне стратегије	3,19
Стратегије памћења	2,95
Афективне стратегије	2,31
Укупна просечна фреквенција	3,17

На основу прикупљених и анализираних података (Табела 1), може се закључити да студенти највише користе метакогнитивне и друштвене стратегије, док просечну вредност употребе имају когнитивне и компензаторне стратегије, као и стратегије памћења. Да се афективне стратегије не познају

и недовољно користе на универзитетском нивоу, студенти су у једном од истраживања које је претходило овом јасно указали на то да се говорне способности најмање вежбају у основној и средњој школи, да се чак и занемарују у односу на познавање граматике и успех на писменом делу тестирања (Ђирковић-Миладиновић 2012: 78). Управо је то разлог зашто се студенти осећају несигурно и не знају како да превладају проблеме трење приликом говорних вежби на часу енглеског језика. Из претходне табеле се види да студенти најмање користе афективне стратегије учења страног језика (просечна вредност износи 2,31), што се може потврдити примерима неких стратегија и најчешће бираних одговора из упитника ИСУЈ:

– Покушавам да се опустим увек када се уплашим приликом употребе енглеског језика (студенти су за ову тврдњу најчешће бирали одговор „скоро никада није тачно у мом случају” што је и довело до ниске фреквентне вредности употребе ове афективне стратегије).

– Себи дам награду када се покажем добро на часу енглеског језика (за ову стратегију су студенти такође најчешће бирали одговор „скоро никада није тачно у мом случају”).

– Разговарам са другима о томе како се осећам док учим енглески језик (најчешћи одговор и за ову стратегију је био „скоро никада није тачно у мом случају”).

Дакле, анализа упитника ИСУЈ дала је комплетнију и јаснију слику када је у питању учесталост употребе свих група стратегија, а посебно афективних стратегија учења енглеског језика код студената на педагошким и учитељским факултетима. Из ових података увиђа се да су афективне стратегије најмање заступљене на поменутиим факултетима, па, како је циљ овог рада да се истраже проблеми у настави енглеског језика на универзитетском нивоу изазвани слабом употребом афективних стратегија, у даљој анализи биће детаљније објашњене само афективне стратегије учења и њихов значај за успешно усмено излагање на енглеском језику.

Поред тога, анализа упитника је имала за циљ да покаже каква је разлика у учесталости коришћења афективних стратегија према критеријуму одабраног студијског програма. За потребе овог рада урађена је статистичка анализа само за оне податке који се тичу групе афективних стратегија, док ће подаци добијени за остале групе стратегија (когнитивне, метакогнитивне, друштвене, компензационе и стратегије памћења) послужити како би се стекао шири увид у учесталост коришћења сваке групе стратегија понаособ и како би се појаснила слика о учесталости афективних стратегија на универзитетском нивоу на нематичним факултетима који образују учитеље и васпитаче у Србији. У сврху статистичке анализе, подаци упитника ИСУЈ кодирали су на следећи начин: Студијски програм: У – Учитељ, ПВ – Васпитач у

предшколским установама, ДВ – Васпитач у домовима. Врсте афективних стратегија из упитника ИСУЈ (Oxford 1990) обележене су бројевима.

1 – Покушавам да се опустим кад год осетим страх приликом употребе енглеског језика (ова стратегија припада типу афективних стратегија за смањивање језичке анксиозности).

2 – Охрабрујем себе да говорим енглески језик чак и онда када се плашим да ћу погрешити (ова стратегија припада типу афективних стратегија за самоохрабривање).

3 – Наградим себе када неки језички задатак добро урадим (ова стратегија припада типу афективних стратегија за самоохрабривање).

4 – Приметим ако сам нервозан/на или напет/а док учим енглески језик (ова стратегија припада типу афективних стратегија за контролисање емоција).

5 – Записујем своја осећања у дневник самовредновања (ова стратегија припада типу афективних стратегија за контролисање емоција).

6 – Разговарам са другима о томе како се осећам када учим енглески језик (ова стратегија припада типу афективних стратегија за контролисање емоција).

Да би се добила јаснија слика о учесталости коришћења афективних стратегија према критеријуму студијског програма, овде ће прво бити дата Табела 2, која приказује потребне податке.

Табела 2. Учесталост коришћења сваке афективне стратегије понаособ у односу на одабрани студијски програм.

Смер	I аф. страт.	II аф. страт.	III аф. страт.	IV аф. страт.	V аф. страт.	VI аф. страт.	Укупно
ДВ	1,75	2,115	2,396	2,625	2,927	2,979	2,466
ПВ	1,678	2,094	2,49	2,591	2,919	2,799	2,429
У	1,7	1,985	2,254	2,254	2,308	2,1	2,1

Из Табеле 2 може се увидети да студенти на студијском програму Васпитач у домовима највише пријављују афективне стратегије (2,466), нешто мању учесталост коришћења ових стратегија исказали су студенти на студијском програму Васпитач у предшколским установама (2,429), док, с друге стране, студенти студијског програма Учитељ најмање пријављују поменуте стратегије (просечна вредност за овај смер износи 2,1). Из претходне табеле такође се види да студенти студијских програма ДВ и ПВ највише пријављују шесту, затим пету и четврту афективну стратегију, за разлику од студената на студијском програму У, где је учесталост навођења ових и укупно свих афективних стратегија знатно мања.

Да би се, даље, утврдило да ли постоји статистички значајна разлика између група студената према критеријуму одабраног студијског програма, најпре ће бити приказана Табела 3, која даје дескриптивну статистику пријављених стратегија и анализу варијансе према датом критеријуму.

Табела 3. Дескриптивна статистика и анализа варијансе пријављених афективних стратегија према критеријуму смера.

Једносмерна анализа варијансе				f	p
Страт. 1	ДВ	N	96		
		AS	1,750		
		SD	0,665		
	ПВ	N	149		
		AS	1,678		
		SD	0,671		
	У	N	130		
		AS	1,700		
		SD	0,711		
Страт. 2	ДВ	N	96	0,811	0,445
		AS	2,115		
		SD	0,881		
	ПВ	N	149		
		AS	2,094		
		SD	0,765		
	У	N	130		
		AS	1,985		
		SD	0,940		
Страт. 3	ДВ	N	96	1,294	0,275
		AS	2,396		
		SD	1,285		
	ПВ	N	149		
		AS	2,490		
		SD	1,239		
	У	N	130		
		AS	2,254		
		SD	1,163		

Страт. 4	ДВ	N	96	3,659	0,027
		AS	2,625		
		SD	1,275		
	ПВ	N	149		
		AS	2,591		
		SD	1,247		
	У	N	130		
		AS	2,254		
		SD	1,073		
Страт. 5	ДВ	N	96	10,490	0,000
		AS	2,927		
		SD	1,242		
	ПВ	N	149		
		AS	2,919		
		SD	1,266		
	У	N	130		
		AS	2,308		
		SD	1,200		
Страт. 6	ДВ	N	96	15,663	0,000
		AS	2,979		
		SD	1,248		
	ПВ	N	149		
		AS	2,799		
		SD	1,409		
	У	N	130		
		AS	2,100		
		SD	1,174		
Страт. укупно	ДВ	N	96	18,052	0,000
		AS	2,466		
		SD	0,486		
	ПВ	N	149		
		AS	2,429		
		SD	0,506		
	У	N	130		
		AS	2,100		
		SD	0,582		

Ако се упореде вредности аритметичке средине (AS ознака у Табели 3 која ће бити даље у тексту приказана симболом М) за сва три студијска програма (ДВ, ПВ и У), види се да су вредности аритметичке средине највеће код употребе пете стратегије. То је најчешће употребљавана афективна стратегија код испитаног узорка ((ПВ) М = 2,919 за васпитаче у предшколским установама и учитеље (ПВ) М = 2,919 и (У) М = 2,308, а код васпитача у домовима аритметичка средина је највећа код употребе шесте афективне стратегије (ДВ) М = 2,979). Затим следе, према висини вредности аритметичке средине, трећа и четврта афективна стратегија, а најмања вредност аритметичке средине читава се код употребе укупног броја стратегија. Стандардна девијација је највећа код употребе шесте (за ПВ $\sigma = 1,409$, за У $\sigma = 1,74$) и пете афективне стратегије за студијске програме ПВ ($\sigma = 1,266$) и У ($\sigma = 1,200$), док је њена вредност за студијски програм ДВ највећа код употребе треће ($\sigma = 1,285$) и четврте ($\sigma = 1,275$) афективне стратегије. Вредности стандардне девијације, дакле, указују на то да је степен распршења највећи код употребе пете (припада типу афективних стратегија за контролисање емоција) и шесте афективне стратегије (такође припада типу афективних стратегија за контролисање емоција) за студијски програм ПВ и У, а да је за студијски програм ДВ степен распршења највећи код употребе треће (припада типу афективних стратегија за самоохрабривање) и четврте стратегије (припада типу афективних стратегија за контролисање емоција). Код поменутих стратегија (треће, четврте, пете и шесте), одступања од аритметичке средине су и највећа. Вредности аритметичке средине, као и вредности стандардне девијације за укупан број стратегија су најмање, па можемо тврдити да не постоје велике разлике код одабира укупног броја стратегија у односу на студијски програм, с једне стране, али да постоји разлика код одабира појединих стратегија, с друге стране.

Сада се утврђује да ли су разлике између група (у одабиру афективних стратегија) случајно веће од разлика унутар група. У Табели 3 такође се приказују и резултати анализе једносмерне варијансе, представљене симболом f , која се користи када независна варијабла има три или више нивоа (у овом случају постоје три различита студијска програма). Да би вредност f била статистички значајна, неопходно је да вредност p буде 0,05 или мања.

Из Табеле 3 може се увидети да је варијанса између група за четврту ($f = 3,659$, $p = 0,027$), пету ($f = 10,490$, $p = ,000$), шесту ($f = 15,663$, $p = ,000$) и за укупан број стратегија ($f = 18,052$, $p = ,000$), већа од варијансе унутар група, па је самим тим и статистички значајна. Због тога се може закључити да постоји статистички значајна разлика између група студената према критеријуму студијског програма за одабир четврте, пете, шесте и укупан број стратегија.

Даље, пост-хок (енгл. post-hoc) тестом утврђује се које се групе студената међусобно значајно разликују. Овде се сада користи пост-хок ЛСД (енгл. post-hoc LSD) тест јер групишућа варијабла (студијски програм) има

тачно три нивоа, а циљ је да се открије не само да ли се групе разликују или не, него и то колико се једна група разликује од друге две (Larson–Hall 2010: 287). Вредности пост-хок ЛСД теста приказане су у Табели 4.

Табела 4. Пост-хок ЛСД тест одабира афективних стратегија према критеријуму студијског програма.

Пост-хок (ЛСД) тест					
			Разлика у средњим вредностима	Стандардна грешка	<i>p</i>
Страт. 1	ДВ	ПВ	0,07215	0,08947	0,421
		У	0,05000	0,09199	0,587
	ПВ	ДВ	–0,07215	0,08947	0,421
		У	–0,02215	0,08204	0,787
	У	ДВ	–0,05000	0,09199	0,587
		ПВ	0,02215	0,08204	0,787
Страт. 2	ДВ	ПВ	0,02062	0,11240	0,855
		У	0,12997	0,11557	0,262
	ПВ	ДВ	–0,02062	0,11240	0,855
		У	0,10934	0,10307	0,289
	У	ДВ	–0,12997	0,11557	0,262
		ПВ	–0,10934	0,10307	0,289
Страт. 3	ДВ	ПВ	–0,09410	0,16040	0,558
		У	0,14199	0,16493	0,390
	ПВ	ДВ	0,09410	0,16040	0,558
		У	0,23609	0,14710	0,109
	У	ДВ	–0,14199	0,16493	0,390
		ПВ	–0,23609	0,14710	0,109
Страт. 4	ДВ	ПВ	0,03440	0,15668	0,826
		У	0,37115*	0,16110	0,022
	ПВ	ДВ	–0,03440	0,15668	0,826
		У	0,33676*	0,14368	0,020
	У	ДВ	–0,37115*	0,16110	0,022
		ПВ	–0,33676*	0,14368	0,020

Страт. 5	ДВ	ПВ	0,00762	0,16189	0,962
		У	0,61939*	0,16646	0,000
	ПВ	ДВ	–0,00762	0,16189	0,962
		У	0,61177*	0,14846	0,000
	У	ДВ	–0,61939*	0,16646	0,000
		ПВ	–0,61177*	0,14846	0,000
Страт. 6	ДВ	ПВ	0,18051	0,16891	0,286
		У	0,87917*	0,17368	0,000
	ПВ	ДВ	–0,18051	0,16891	0,286
		У	0,69866*	0,15489	0,000
	У	ДВ	–0,87917*	0,17368	0,000
		ПВ	–0,69866*	0,15489	0,000
Страт. укупно	ДВ	ПВ	0,03745	0,06922	0,589
		У	0,36620*	0,07117	0,000
	ПВ	ДВ	–0,03745	0,06922	0,589
		У	0,32874*	0,06347	0,000
	У	ДВ	–0,36620*	0,07117	0,000
		ПВ	–0,32874*	0,06347	0,000

Ако се упореде одабир и учесталост коришћења афективних стратегија према критеријуму студијског програма, а према подацима из Табеле 4, долази се до закључка да постоји статистички значајна разлика између студијских програма код употребе четврте, пете, шесте и код укупног броја стратегија. Код четврте афективне стратегије која гласи „Приметим ако сам нервозан/на или напет/а док учим енглески језик”, студенти студијског програма У (Учитељ) значајно се разликују од студената преостала два студијска програма (ПВ (Васпитач у предшколским установама) и ДВ (Васпитач у домовима)), где је за студијски програм У у односу на ДВ разлика у средњим вредностима 0,371, стандардна грешка 0,161, а $p = ,022$; за У у односу на ПВ разлика у средњим вредностима –0,336, стандардна грешка 0,143, а $p = ,020$. Код пријављивања пете афективне стратегије („Записујем своја осећања у дневник самовредновања”), ситуација је слична: студенти студијског програма У значајно се разликују од студената на студијским програмима ПВ и ДВ, тј. када упоредимо У са ДВ разлика у средњим вредностима износи –0,619, стандардна грешка 0,166, а $p = ,000$; када упоредимо У са ПВ разлика у средњим вредностима износи –0,611, стандардна грешка 0,148 а $p = ,000$. Као и код претходне две стратегије, и код пријављивања шесте стратегије („Разговарам са другима о томе како се осећам када учим енглески језик”), али и за све стратегије укупно, студенти студијског програма Учитељ статистички се значајно разликују ($p = ,000$) од студената на студијским

програмима Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима. Остали параметри за ова поређења се могу прочитати у Табели 4.

ДИСКУСИЈА

У складу са добијеним подацима, може се рећи да се студенти студијског програма У значајно разликују од студената на студијским програмима ПВ и ДВ (када је у питању група афективних стратегија за контролisanje емоција), као и обрнуто, али да се одабир и учесталост коришћења појединих афективних стратегија не разликује међусобно између студијских програма ПВ и ДВ. Ови подаци потврђују да неуједначени захтеви учења енглеског језика на сва три факултета на првој академској години (објашњено у одељку Методологија истраживања) итекако доприносе статистички значајним разликама између студената на студијском програму Учитељ и студената на неком од студијских програма за васпитаче. Поменуто запажање се можда може објаснити тиме што факултети имају много дужу традицију образовања учитеља, за разлику од васпитача, чији су студијски програми оформљени тек пре шест година. Наравно, студијски предмети, исходи учења, као и стицање одређених компетенција предвиђених за учитеље и васпитаче оправдано се разликују јер се разликују и захтеви будућег позива струке (Сл. гласник РС, бр. 107/2012). Поред тога, студенти на студијским програмима ПВ и ДВ су и од стране свог наставника добили задатак да пишу дневник самовредновања у току прве академске године, па су у складу са тим и исказали присуство пете афективне стратегије („Записујем своја осећања у дневник самовредновања”), шесте и четврте афективне стратегије, које подразумевају да су студенти били подстакнути да постану свесни присуства одређених емоција у току усменог излагања на часу и да о њима пишу или разговарају.

Уколико се ово истраживање посматра у ширем контексту наставе страног језика на нематичним факултетима, може се закључити да на пољу стратегија учења има много потенцијала. Урађено истраживање је показало да студенти на факултетима који образују учитеље и васпитаче највише користе метакогнитивне и друштвене стратегије, нешто мање когнитивне и компензаторне стратегије, а затим следе стратегије памћења. Оно што је за овај рад било значајно откриће је то да студенти најмање користе афективне стратегије учења страног језика, а када их понекад и употребе, тога нису ни свесни. Како стратегије нису непроменљива категорија на коју се не може утицати, само истраживање је показало да студенти, поред неких евидентираних афективних стратегија за регулисање емоција, користе и неке друге стратегије како би сами утицали на личну мотивисаност за учење страног језика. Наиме, студенти су, поред освешћења о проблемима које имају у настави енглеског језика, исказали жељу да утичу на сопствену мотивацију, жељу

да промене своје ставове у вези са наставом енглеског језика, а посебно у вези са усменим излагањем на часу. Интегрисање наставног садржаја и рада на афективним стратегијама за учење језика може још више да допринесе бољем свеукупном језичком знању студената, квалитетнијем усменом излагању на енглеском језику и способности студената да сами регулишу своје емоције, утичу позитивно на личну мотивацију и ставове.

ПРЕДЛОЗИ ЗА ПОДУЧАВАЊЕ АФЕКТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ КАО ЈЕДАН ВИД ИНОВИРАЊА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Овде ће бити дати предлози за могуће начине подучавања студената афективним стратегијама учења енглеског језика. Подучавање афективним стратегијама учења може бити организовано на следећи начин.

1. Обезбедити пријатну атмосферу у учионици.
2. Пажљиво слушати све актере у процесу комуникације на часу.
3. Наставник би требало да покаже ентузијазам на часу како би исто осећање изазвао код студената.
4. Наставник би требало да покаже стрпљење у ситуацији када студент показује оклевање или покушава да нађе праве речи да искаже своје мисли на енглеском језику.
5. Наставник би требало да обрати пажњу на расположење студената, па да, у складу са тим, можда и њима пружи прилику да одаберу теме за конверзацију за тај час.
6. Развијати критичко мишљење код студената.
7. Омогућити студентима да они утичу на ток процеса комуникације на часу.
8. Пошто су неки студенти стидљиви, преосетљиви на коментаре наставника и колега, потребно је да се код тих студената избегавају критике и смех, а посебно подругљиви коментари у вези са њиховим усменим излагањем.
9. Уважавање мишљења студената може почети и на тај начин што би се од њих затражио предлог одређених тема за разговор или дебату на часу.
10. Потребно је утицати на стварање позитивних ставова студената према страном језику и наставнику који га предаје.

ЗАКЉУЧАК

Дакле, стварање позитивне климе за наставу страног језика допринеће да се сви актери наставе осећају уважено и пријатно, а све то заједно резултираће продуктивним исходима учења и квалитетнијим усменим излагањима студената на нематичним факултетима. Као доказ за претходно наведено, Мартиновић (2009) је својим истраживањем енглеског језика као страног на једном нематичном факултету у Новом Саду показала да иновативни начин учења у настави страног језика и потпомагање процеса учења од стране наставника у виду презентовања стратегија учења охрабрује студенте да преузму одговорнију улогу у процесу учења, што повећава ниво њиховог језичког знања и трансформише негативан у позитиван став према страном језику. Овакве трансформације негативног у позитиван став према учењу енглеског језика не само да су пожељне, већ и су и веома потребне на пољу методике наставе страног језика. Редовна рефлексција учинка у настави, и од стране студената и од стране наставника, мора бити саставни део сваког предмета и курса, језичког или било ког другог. Стална евалуација и употреба свих група стратегија учења могу заједно допринети да настава добије на квалитету, да се створи боља и пријатнија атмосфера на часу, а самим тим побољша и квалитет усменог излагања на енглеском језику.

ЛИТЕРАТУРА

Венден, Рубин (1987): Ann Wenden, Joan Rubin, *Learner strategies in language learning*, Prentice Hall International.

Грифитс (2007): Carol Griffiths, Language learning strategies: students' and teachers' perceptions, *ELT Journal*, 61(2), 91–99.

Елис (1994): Rod Ellis, *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Кoen (1998): Andrew Cohen, *Strategies in learning and using second language*, Harlow: Longman.

Ларсон–Хол (2010): Jenifer Larson–Hall, *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*, Routledge: New York, London.

Мартиновић (2009): Ivana Martinović, Problemska nastava na kursu engleskog poslovnog jezika *Škola biznisa, Naučno-stručni časopis*, broj 1, 133–137. Преузето са <http://www.vps.ns.ac.rs/SB/2009/1.21.pdf> (септембар 2013).

Мерпат (1997): Ian McGrath, *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language teacher Trainers*, Prentice Hall Europe in association with The British Council.

О'Мејли (1985): Michael O'Malley et al, Learning strategy applications with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584.

Мекдоноу (1999): Sheli H. McDonough, Learner strategies, *Language Teaching*, 32(1), 1–18.

Оксфорд (1990): Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle Publishers, A Division of Wadsworth, Inc.

Рубин (1975): Joan Rubin, What the «Good Language Learner» can teach us, *TESOL Quarterly* 9(1), 41–51.

Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012): *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012. Преузето са сајта <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf> (јул 2013).

Ђирковић-Миладиновић (2012): Ivana Ćirković-Miladinović, Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima, U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika, tematski zbornik*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 73–90.

Ђирковић-Миладиновић (2014): Ивана Ђирковић-Миладиновић, *Заступљеност афективних стратегија учења енглеског језика код студента на нематичним факултетима*, необјављена докторска теза одбрањена 4. 6. 2014. на Филозофском факултету у Новом Саду, Универзитет у Новом Саду, ментор: доц. др Биљана Радић-Бојанић.

Ivana Ćirković-Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

THE FREQUENCY OF USING AFFECTIVE LEARNING STRATEGIES IN LEARNING ENGLISH AT UNIVERSITY LEVEL – A FORM OF INNOVATIVE TEACHING

Summary: In this paper the author analyses the influence of affective profile on affective learning strategies usage according to different study programmes. Since both efficacy and quality of teaching English language represent significant factors for the improvement of university teaching, students' competency depends on the quality and the level of achievement of English language educational goals both in the field of the use of language and in the field of reading English texts for specific purposes. Reading in a foreign language contributes to students' effective dealing with their future professional tasks.

The main goal of the research was to determine the frequency of using affective learning strategies in learning English as a foreign language at faculties of education in Serbia according to different study programmes. The SILL questionnaire was used for

the purpose of data collection. The questionnaire was filled in by N = 375 students and the results of the research were analyzed quantitatively. On the basis of the final results it can be concluded that students very rarely use affective learning strategies in learning English as a foreign language and that the affective profile and study programme do have the influence on the usage of affective learning strategies.

Key words: affective learning strategies, study programme, English language, speaking.

Тамара С. Ђорђевић

Висока школа струковних студија за васпитаче

Крушевац

УДК 316.356.2-053.6

316.776.33:004.738.5

Оригинални научни рад

Примљен: 10. новембар 2017.

Прихваћен: 23. мај 2018.

УЛОГА АДОЛЕСЦЕНТСКОГ САМОПОИМАЊА И ПОРОДИЧНОГ ФУНКЦИОНИСАЊА У ЕЛЕКТРОНСКОМ НАСИЉУ

Апстракт: Основни циљ овог истраживања био је испитивање предиктивних моћи Циркумплекс модела породичних односа и самопоимања у односу на електронско насиље. Пригодни узорак је чинило 175 адолесцената, оба пола, узраста од 12 до 15 година. Инструменти који су коришћени у истраживању су: *Ревидирани инвентар електронског малтретирања* (Revised Cyber Bullying Inventory – RCBI: Топку и Ердур-Бејкер, 2010, адаптација Опсеница Костић, Џакић, Панић 2013), *Упутник селф-концепција* (Опачић 1995), *FACES IV* (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Олсон 2000) и упитник креиран за потребе истраживања. Подаци су обрађени у софтверском пакету СПСС (Statistical Package for the Social Sciences 18.00). Поузданост скала је проверена поузданошћу интерне конзистенције, за утврђивање повезаности коришћен је Спирманов коефицијент корелације, док су се разлике у изражености варијабли испитивале Крускал-Валис тестом. Провером улога у електронском насиљу и разликама у изражености димензија самопоимања и породичног функционисања у зависности од њих, резултати указују на већу израженост генералне слике о себи код сведока електронског насиља, док је код жртава електронског насиља најизраженија свест о својој привлачности супротном полу.

Кључне речи: електронско насиље, самопоимање, Циркумплекс модел породичних односа, адолесценти.

УВОД

Комуникација између људи је доживљавала велике промене током протеклих година. Најпре се одвијала „лицем у лице”, а још у 19. веку, са појавом телеграфа и телефона, постало је могуће пренети поруку на други крај света. Од осамдесетих година прошлог века, мобилни телефон улази у масовну употребу, а са његовом појавом комуникација постаје неограничена простором. Масовна употреба интернета деведесетих година доводи до

револуционарне промене у комуникацији (Попадић, Кузмановић 2013). Као посебан вид комуникације посредством интернета, издвајају се друштвене мреже (Фејсбук, Инстаграм, Твитер, Снепчет), које омогућавају корисницима да отворе свој профил, буду у контакту са другима, „каче” фотографије и видео-снимке.

Коришћење интернета постало је свеprisутно, све већи број људи и све млађа деца се прикључују мрежи. Најновији резултати Републичког завода за статистику Републике Србије из 2016. године показују да свакодневно интернет користи чак 85,9% испитаника¹. Када говоримо о деци школског узраста, рађено је истраживање под покровитељством УНИЦЕФ-а (Попадић, Кузмановић 2013) које показује да преко 85% деце основношколског и средњошколског узраста (8–17 година) поседује неки од мобилних уређаја телекомуникација.

Са порастом доступности рачунара и паметних телефона и већом употребом интернета, повећава се и ризик од изложености деце непримерним садржајима, злоупотребе, као и електронског насиља. Електронско насиље или насиље преко интернета (енгл. cyberbullying, online harassment, Internet violence) дефинише се као агресивно и намерно понашање које се понавља и усмерено је ка појединцима или групи уз употребу интернета, а жртве се не могу лако одбранити (Смит и др. 2008). Неки аутори разликују осам врста електронског насиља (Вилард 2007): свађање (вређање и вулгарне поруке на интернету), узнемиравање (слање увредљивих порука са циљем стављања жртве у понижавајућу позицију), клеветање (објављивање неистина на интернету са циљем нарушавања нечије репутације), лажно приказивање (преузимање туђег идентитета), јавно разоткривање (објављивање приватних информација о другоме), обмањивање (објављивање приватних информација о другоме), искључивање (намерно избацивање жртве из неке групе на интернету), ухођење (константно праћење жртве).

Последњих година се електронско насиље издваја као посебан облик насиља. Међутим, неки аутори поистовећују електронско насиље и класично вршњачко насиље, а једина разлика је што електронско насиље захтева употребу електронских медија (Менесини, Ноцетини, Калузи 2011; Смит и др. 2008; Токунага 2010). Са друге стране, постоје аутори који сматрају да су претходно наведене врсте насиља различити феномени и, за разлику од класичног, електронско насиље подразумева употребу дигиталних технологија, а адолесцент који доживљава насиље доживљава га временски и просторно неограничено (Вебер, Зигел, Шнаубер 2013), затим, за разлику од класичног, у електронском насиљу је насилник обично анониман (Менесини, Ноцетини, Калузи 2011), потенцијално има већу публику, што насилнику увећава осећај снаге (Смит 2009).

¹http://www.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/02/25/86/IKT__2016_pres_s.pdf

Прва истраживања која су се бавила овом темом спроведена су у Америци и резултати су показали да је 6% адолесцената доживело електронско насиље (Финкелхор, Мичел, Волак 2000), а у Канади њих 25% (Наваро, Јуберо, Ларанага 2016). Доступна литература указује на све већи број адолесцената који учествују у електронском насиљу и као жртве и као починитељи (Вилард 2007). Што се тиче истраживања рађених у нашој средини (Поповић и др. 2011), резултати показују да је 10% испитаника саопштило да је било насилно на интернету, а око 20% испитаника је доживело електронско насиље. Електронско насиље и виктимизација су учесталији међу дечацима, а најраспрострањенији облик електронског насиља било је клеветање, тј. изношење неистина о жртви, затим следи вређање и на крају јавно разоткривање, тј. објављивање тајни или информација којих се жртва стиди (Поповић и др. 2011). Новије истраживање на адолесцентима из Србије показује да 40% испитаника не учествује у електронском насиљу, 14,5% заузима улогу сведока, док је чак 45% адолесцената укључено у електронско насиље и то као жртве (13%), насилници (6%) и чак (26%) као жртве/насилници (Опсеница Костић и др. 2015).

ЕЛЕКТРОНСКО НАСИЉЕ И САМОПОИМАЊЕ

Самопоимање је веома комплексан појам у психолошкој теорији, а пошто се у литератури срећу многобројни термини као што су селф-концепт, слика о себи, појам о себи, самопоимање, самство, за потребе овог истраживања биће коришћен термин самопоимање, јер се често среће у литератури, а адекватним га сматра и Опачић (1995).

Самопоимање је мултидимензионални конструкт који представља свеукупно искуство о себи које је особа стекла у различитим животним доменама (Кубурић 2009). Развој самопоимања одвија се постепено, од раног детињства, у интеракцији са значајним другима, пре свега са родитељима, а затим са вршњацима, васпитачима, учитељима. За његов развој неопходни су когнитивни и афективни процеси (према: Лацковић-Гргин 1994). До преадолесцентног периода дечије самопоимање је стабилно и високо, а у периоду ране адолесценције долази до опадања позитивног самопоимања, које се поново стабилизује у средњој школи (Васта, Хеит, Милер 1998). Резултати неких студија показују да млади и деца који имају поремећај у понашању имају лошије мишљење о себи него деца која немају овај поремећај (Мек Чарти, Хоџ 1988; Протински 1988; Таси 1994; Бурнс 1982, према: Лацковић-Гргин 1994). У истраживањима повезаности самопоимања и електронског насиља, резултати показују да је електронско насиље значајан предиктор ниског степена самопоимања (Сенат 2014; Оздемир 2014). Литература показује да су жртве и починитељи електронског насиља постизали ниже резултате на мери глобалног самопоштовања од оних који нису укључени у

насиље (Пачин, Хиндуја 2010). Слично истраживање показује да су дечаци који нису укључени у насиље задовољнији својим изгледом од жртава, задовољнији собом и уопште својим животом, као и сопственим способностима у школском окружењу у односу на насилнике/жртве, а такође и да девојчице које нису укључене у насиље имају веће опште самопоимање од девојчица које су жртве/насилнице (Елез 2003).

ЕЛЕКТРОНСКО НАСИЉЕ И ПОРОДИЧНО ФУНКЦИОНИСАЊЕ

Породично функционисање је способност породице да задовољи сваког свог члана у смислу задовољења телесних, емоционалних и духовних потреба (Капровиц 2001, према: Љубетић 2007). Постоји неколико модела помоћу којих аутори покушавају да објасне функционалност породице. Један од њих јесте Циркумплекс модел породичних и брачних система (Олсон 2000), на коме се заснива ово истраживање. Наведени модел покушава да објасни функционалност породице на тај начин што патологију појединца смешта у оквир породичног функционисања (Баришић, Светозаревић, Дуишин 2011). Садржи три примарне димензије које се односе на породично функционисање: кохезивност (степен емоционалне везаности између чланова породице), флексибилност (способност породичног система да се мења, као и спремност на промену породичних улога) и комуникација (олакшавајућа димензија, јер побољшава претходно наведене димензије и подразумева упознавање чланова породице са сопственим емоцијама, мислима). Модел се заснива на претпоставци да су за здраво функционисање породице неопходни балансирани нивои кохезивности, флексибилности и комуникације, а свако одступање указује на проблематично функционисање у породици.

Адекватни односи у породици су неопходни адолесценту, како би без већих проблема решавао развојне задатке који су му постављени. Сматра се да је један од главних узрока девијантног понашања лоша породична комуникација. Бројни проблеми се објашњавају лошим односима у породици, као и поремећеном породичном структуром (непотпуне породице) (Мандарић 2012).

Иако је мало студија које директно повезују електронско насиље и породично функционисање, електронско насиље се третира као савремени облик вршњачког насиља који се реализује путем средстава масовне комуникације (Попадић, Кузмановић 2013), па ће у складу са тим бити споменута истраживања која се баве вршњачким насиљем и породицом. Истраживања показују да насилна деца потичу из породица у којима се родитељи слабо укључују у активности деце (Бердондини, Смит 1996). Социоекономски статус породице је у негативној вези са вршњачким насиљем (Риверс, Данкан,

Бесаж 2007); такође, вршњачко насиље је израженије у непотпуним породицама и породицама са већим бројем деце (Анђелић, Ђорђевић 2017). Резултати су контрадикторни јер нека истраживања показују да степен образовања родитеља, социоекономски статус и породична структура нису у вези са вршњачким насиљем (Сурандер и др. 2000).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

ПРЕДМЕТ, ПРОБЛЕМ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања представља утврђивање повезаности између различитих улога адолесцента у електронском насиљу са једне и квалитет његовог самопоимања и породичног функционисања са друге стране.

Основни проблем истраживања је проверити да ли постоји повезаност између различитих улога у електронском насиљу са квалитетом самопоимања и породичним функционисањем адолесцената.

Основни циљ истраживања јесте утврдити повезаност између различитих улога адолесцената у електронском насиљу и квалитета њиховог самопоимања и породичног функционисања.

Постављени су следећи специфични циљеви: испитати да ли се разликују адолесценти различите укључености у електронско насиље у различитим аспектима самопоимања и породичног функционисања; испитати да ли постоје разлике у укључености у различите улоге у оквиру електронског насиља, као и у самопоимању и породичном функционисању с обзиром на социодемографске варијабле; испитати предиктивну моћ самопоимања и породичног функционисања у односу на електронско насиље.

ОСНОВНА ХИПОТЕЗА ИСТРАЖИВАЊА

Очекује се да постоји статистички значајна повезаност електронског насиља са самопоимањем и породичним функционисањем.

СПЕЦИФИЧНЕ ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

1. Очекује се да постоје статистички значајне разлике код адолесцената различите укључености у електронско насиље (жртве, насилници, жртва/насилник, сведок, неукључени) с обзиром на различите аспекте самопоимања и породичног функционисања.

2. Очекује се да постоје разлике у укључености у различите улоге у оквиру електронског насиља, као и у компонентама самопоимања и породичног функционисања с обзиром на социодемографске варијабле.

3. Очекује се да су самопоимање и породично функционисање статистички значајни предиктори електронског насиља.

ВАРИЈАБЛЕ

Условно независне варијабле

Самопоимање – Дефинише се као „индивидуална перцепција комбинације различитих аспеката властитога *ја*” (Хартер 1990). Операционализује се помоћу *Ујнићника селф концепција* (Опачић 1995), преко скора на следећим димензијама: емоционалност–рационалност (означава склоност особе да своје животне неуспехе објашњава наглашеном осећајношћу, тј. немогућношћу контроле својих емоција), ригидност (склоност посматрања света у црно-белим категоријама), мизантропија (склоност особе да за свој неуспех криви друге, као и склоност да се другим људима приписују негативне особине), моралност (став да су доброта и поштење препрека за успех у животу), локус контроле (веровање у срећу, судбину и предодређеност као факторе успеха у животу), глобално самопоштовање (перцепција нивоа самопоуздања, задовољства сопственим способностима и особинама), полна привлачност (перцепција сопствене привлачности у очима особа супротног пола, задовољство својим изгледом и грађом свог тела и успешношћу у хетеросексуалним односима), евалуација од стране других (информације о себи у оквиру самопоимања које добијамо од других, утисак који остављамо на друге, прихваћеност у друштву и уважавање своје личности од стране других), физичка способност (перцепција својих физичких способности, тј. перцепција снаге, физичке кондиције и задовољство бављењем физичком активношћу), интелектуалне способности (перцепција сопствених интелектуалних способности).

Породично функционисање – Операционализује се помоћу упитника *FACES IV (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson 2000)*, преко скора на следећим димензијама.

Балансиране: 1. кохезивност – односи се на степен емоционалне везаности између чланова породице; 2. флексибилност – односи се на способност породичног система да се мења, на промену породичних улога.

Виши скор на овим димензијама указује на већу функционалност породице.

Небалансиране: 3. раздвојеност; 4. умреженост; 5. ригидност; 6. хаотичност.

Нижи скор на наведеним димензијама указује на већу функционалност породице.

7. скала породичне комуникације;
8. скала породичног задовољства.

Условно зависна варијабла

Електронско насиље – Дефинише се као агресивно и намерно понашање које се понавља и усмерено је ка појединцима или групи уз употребу интернета, а жртве се не могу лако одбранити (Смит и др. 2008). Операционализује се помоћу *Ревидираног инвентара електронског малтретирања* (*Revised Cyber Bullying Inventory – RCBI*; Торсу, Erdur-Baker 2010, адаптација: Опсеница Костић, Цакић, Панић 2013).

Регистроване варијабле

- пол: мушки и женски;
- узраст: 13–16 година;
- образовање родитеља (степен стечене стручне спреме током школовања мајке и оца, операционализован по категоријама: без школе, завршена основна школа, завршена средња школа, завршен факултет/виша школа);
- учесталост посећивања интернета: више пута током дана, једном дневно, једном недељно, једном месечно.

ИНСТРУМЕНТИ

За процењивање електронског насиља коришћен је *Ревидирани инвентар електронског малтретирања* (*Revised Cyber Bullying Inventory – RCBI*; Торсу, Erdur-Baker 2010, адаптација: Опсеница Костић, Цакић, Панић 2013). Оригинална верзија наведеног упитника садржи две скале, а свака скала садржи 14 ставки. Ставке у обе скале су исте, али се једанпут одговара са инструкцијом „Ово сам ја урадио”, а други пут са инструкцијом „Ово се десило мени” и на тај начин се добијају одвојени скорови са електронско малтретирање и виктимизацију. Аутори адаптиране верзије су додали још једну скалу са циљем издвајања категорије сведока. Скала садржи истих 14 тврдњи као и претходне две, али испитаник одговара са дирекцијом „Био сам сведок овога”.

За процењивање самопоимања коришћен је *Упитник селф-концепција* (Опачић 1995). Самопоимање је операционализовано кроз десет варијабли: емоционалност–рационалност, ригидност, мизантропија, моралност, локус контроле, глобално самопоштовање, полна привлачност, интелектуалне способности, физичка способност, евалуација од стране других.

За процену функционисања породице, коришћен је *FACES IV (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*; Олсон 2000) који је ба-

зиран на Циркумплекс моделу и садржи шест димензија од којих су две балансиране (балансирана кохезивност и балансирана флексибилност) и четири небалансиране (раздвојеност, умреженост, ригидност и хаотичност). У *FACES IV* интегрисане су и две додатне скале – скала породичне комуникације и породичног задовољства. Садржи 62 питања Ликертовог типа.

Коришћен је и *Опширни ујитник* конструисан за потребе истраживања ради прикупљања социодемографских података као што су пол, узраст, образовање родитеља и учесталост посећивања интернета.

УЗОРАК И ПОСТУПАК

По избацивању из узорка непотпуно попуњених упитника, у истраживању је учествовало 175 ученика и ученица Основне школе „Бранислав Нушић” у Смедереву. Од укупног броја испитаника, 55,4% било је женског, а 44,6% мушког пола, старости од 12 до 15 година. Просечна старост испитаника била је 13,43 година. Прикупљање података је трајало током месеца априла 2017. године, путем папир–оловка методе, а попуњавање упитника вршено је групно, добровољно и анонимно. Пре почетка испитивања, ученици су информисани о намени и сврси истраживања, а такође су били упознати са тиме да ће се прикупљени подаци користити искључиво у научне сврхе, као и да њихов идентитет неће бити јавно приказан. Батерија упитника попуњавана је у року од једног школског часа, а током испитивања нису забележене непредвиђене ситуације које би ометале концентрацију ученика у давању одговора.

ОБРАДА ПОДАТАКА

Добијени подаци су обрађени у софтверском пакету СПСС (Statistical Package for the Social Sciences 18.00). За обраду података су коришћене следеће статистичке технике: технике дескриптивне статистике за утврђивање изражености варијабли истраживања, Колмогоров-Смирнов тест за тестирање нормалности дистрибуција варијабли, непараметријски тестови за утврђивање значајности разлика између одређених категорија, корелативне технике за утврђивање степена повезаности зависних и независних варијабли.

РЕЗУЛТАТИ

Поузданост коришћених скала

У циљу испитивања психометријских карактеристика коришћених инструмената, примењен је Кронбах Алфа коефицијент, односно мера интерне

конзистентности теста. На основу Табеле 1 може се закључити да су се суб-скеале електронског насиља показале средње, односно високо поузданим на испитаном узорку.

Табела 1. Поузданост димензија електронског насиља

	Кронбах α	Број ајтема
Насилник	0,86	14
Жртва	0,88	14
Сведок	0,94	14

У Табели 2 приказане су мере интерне конзистентности теста само-поимања, односно његових субскеала. Може се видети да су се субскеале углавном показале поузданим на испитаном узорку, изузев супскеале *локус контроле* (0,64) и *емоционалности* (0,60), као и да је највиша поузданост добијена код супскеале *физичке способности* (0,91).

Табела 2. Поузданост димензија селф-концепта

	Кронбах α	Број ајтема
Емоционалност	0,60	10
Ригидност	0,70	10
Мизантропија	0,74	10
Моралност	0,78	10
Локус контроле	0,64	10
Генерално самопоштовање	0,77	10
Полна привлачност	0,78	10
Евалуација од стране других	0,85	10
Физичке способности	0,91	10
Интелектуалне способности	0,74	10

Димензије породичног функционисања се на испитаном узорку нису показале поузданим, јер је α коефицијент у већини случајева мањи од 0,7 (Табела 3). Изузетак су димензије *породично задовољство* (0,79) и *породична комуникација* (0,87). С обзиром на чињеницу да димензије породичног функционисања не задовољавају критеријум поузданости, добијени подаци неће бити детаљније анализирани.

Табела 3. Поузданост димензија функционисања породице

	Кронбах α	Број ајтема
Балансирана кохезивност	0,61	7
Балансирана флексибилност	0,49	7
Раздвојеност	0,67	7
Умреженост	0,54	7
Ригидност	0,69	7
Хаотичност	0,58	7
Породична комуникација	0,87	10
Породично задовољство	0,79	10

Дескриптивни показатељи

Приликом провере нормалности дистрибуције димензија упитника електронског насиља, значајно одступање од нормалне дистрибуције је добијено код све три димензије (Табела 4). Резултати Колмогоров-Смирнов теста нормалности дистрибуције субскала упитника самопоимања указују да одговори на субскали *физичке способности* нису нормално дистрибуирани.

Табела 4. Дескриптивне статистичке мере и провера нормалности дистрибуције (КС тест)

	АС	СД	МИН	МАКС	КС	р
Насилник	2,83	5,01	0	42,00	3,88**	0,00
Жртва	3,59	5,74	0	42,00	3,51**	0,00
Сведок	7,84	10,42	0	42,00	2,99**	0,00
Емоционалност	2,95	0,61	1,30	4,40	0,75	0,63
Ригидност	3,12	0,70	1,40	4,80	1,15	0,14
Мизантропија	3,40	0,65	1,20	5,00	0,93	0,36
Моралност	3,49	0,69	1,10	5,00	1,26	0,08
Локус контроле	3,13	0,62	1,20	5,00	0,87	0,43
Генерално самопоштовање	3,07	0,76	1,10	5,00	0,78	0,58
Полна привлачност	3,28	0,74	1,40	5,00	0,91	0,37
Евалуација од стране других	4,00	0,64	1,00	5,00	1,02	0,25
Физичке способности	3,83	0,94	1,20	5,00	1,56*	0,02
Интелектуалне способности	3,69	0,60	1,00	5,00	1,31	0,07

*Статистички значајно на нивоу $p < 0,05$; **Статистички значајно на нивоу $p < 0,01$

На основу података, из Табеле 4 може се закључити да у највећем броју има сведока електронског насиља, а да је најизраженија димензија самопоимања *евалуација од стране других*.

У Табели 5 су приказане само статистички значајне разлике, те се може уочити да код оних особа које имају улогу сведока у електронском насиљу постоје разлике када је у питању *генерално самопоштовање* ($\kappa = 9,25$; $p < 0,05$) као димензија самопоимања, док је за жртве оваква разлика уочљива када се ради о *полној привлачности* ($\kappa = 14,07$; $p < 0,01$). Може се приметити да су ове вредности значајно веће од осталих рангова. У наставку (Табела 6 и 7) приказане су добијене статистички значајне разлике унутар групе.

Табела 5. Израженост самопоимања у односу на димензије електронског насиља

Електронско насиље	Сведок		Насилник		Жртва	
	Kruskal-Wallis	P	Kruskal-Wallis	P	Kruskal-Wallis	P
Генерално самопоштовање	9,25*	0,03	1,56	0,67	1,54	0,67
Полна привлачност	3,06	0,38	6,62	0,09	14,07**	0,00

Генерално самопоштовање је најизраженије код оних особа које имају улогу сведока, односно које су два до три пута присуствовале неком виду електронског насиља, односно виделе електронско насиље (Табела 6).

Табела 6. Разлике у изражености генералног самопоштовања код сведока

Генерално самопоштовање	Сведок				
	Никада	Једном	Два/три пута	Више од три пута	Тотал
Mean Rank	40,29	43,06	60,60	28,56	
N	48	16	10	9	83

Адолесценти који изјављују да су били бар једном жртве електронског насиља имају израженију свест о својој полној привлачности у односу на остале који припадају овој категорији, односно имају ову улогу у електронском насиљу (Табела 7).

Табела 7. Разлике у изражености полне привлачности код улоге жртве

Полна привлачност	Жртва				
	Никада	Једном	Два/три пута	Више од три пута	Тотал
Mean Rank	51,60	82,65	54,04	65,23	
N	73	20	12	11	116

У Табелама 8 и 9 се може видети да постоје значајне разлике у изражености самопоимања и доминације улоге сведока с обзиром на пол; у оба случаја је већа заступљеност код особа женског пола.

Табела 8. Израженост самопоимања и улога у електронском насиљу у зависности од пола (Mann-Whitney U test)

	Пол	
	U тест	p
Сведок	3136,50*	0,05
Насилник	3686,00	0,76
Жртва	3473,00	0,33
Самопоимање	2822,50**	0,00

*Статистички значајно на нивоу $p < 0,05$; **Статистички значајно на нивоу $p < 0,01$

Табела 9. Разлике у изражености самопоимања и улоге сведока у односу на пол

Пол			
	U тест	Мушки	Женски
Сведок	Mean Rank	79,91	94,66
	Sum of ranks	6217,50	9182,50
	N	78	97
Самопоимање	Mean Rank	75,69	97,90
	Sum of ranks	5903,50	9496,50
	N	78	97

Приликом провере разлика у изражености самопоимања и улога које су доминантне у односу на неке социодемографске варијабле коришћене у истраживању, добијено је да постоје разлике у односу на године код самопоимања, које се такође значајно разликује код образовања оца и учесталости коришћења интернета. Највеће разлике се јављају код улоге сведока, уколико се посматра образовање мајке, док је улога насилника значајна код учесталости коришћења интернета (Табела 10).

Табела 10. Израженост самопоимања и улога у електронском насиљу у зависности од демографских варијабли

	Године		Образовање оца		Образовање мајке		Учесталост коришћења интернета	
	Kruskal-Wallis	p	Kruskal-Wallis	p	Kruskal-Wallis	p	Kruskal-Wallis	p
Сведок	0,88	0,83	3,05	0,39	8,68*	0,03	6,91	0,08
Насилник	1,23	0,75	5,06	0,17	3,94	0,27	15,28**	0,00
Жртва	0,50	0,92	1,35	0,72	4,35	0,23	3,85	0,28
Самопоимање	8,51*	0,04	10,42*	0,02	2,95	0,40	10,53*	0,02

*Статистички значајно на нивоу $p < 0,05$; **Статистички значајно на нивоу $p < 0,01$.

Основна хипотеза: Очекује се да постоји статистички значајна повезаност електронског насиља са самопоимањем и породичним функционисањем.

Основна хипотеза није потврђена, јер статистички значајна повезаност између електронског насиља и самопоимања није присутна, док се корелација између електронског насиља и породичног функционисања не може разматрати пошто димензије породичног функционисања не задовољавају критеријум интерне конзистентности. Из тог разлога није могуће спровести поступак регресионе анализе, како би се проверила предиктивна моћ наведених варијабли.

Табела 11. Корелација електронског насиља са самопоимањем и породичним функционисањем (Spearman's rho)

	Електронско насиље	
	Spearman's rho	P
Самопоимање	0,17	0,83
Породично функционисање	– 0,22**	0,00

*Статистички значајно на нивоу $p < 0,05$; **Статистички значајно на нивоу $p < 0,01$.

ДИСКУСИЈА

Основни циљ истраживања био је испитати да ли постоји повезаност између електронског насиља и самопоимања и породичног функционисања. Добијени резултати показују да нема значајне повезаности између електронског насиља и самопоимања. С обзиром на то да димензије породичног функционисања на испитаном узорку нису задовољиле критеријуме поузда-

ности инструмента, даље коришћење ових података није било могуће. Стога није спроведена ни регресиона анализа како би се испитала предиктивна моћ наведених варијабли. Према саопштењу других истраживача који су користили ову скалу, добијена је ниска поузданост субскала, те ови подаци упозоравају истраживаче на опрез у тумачењу резултата (Дуканац и др. 2015). Осим тога, као додатни разлог овако лоше интерне конзистентности на димензијама породичног функционисања може се навести могућност опадања мотивације за рад, јер је *FACES IV* био последњи у низу задатих упитника.

Када је у питању повезаност самопоимања са електронским насиљем, она се није показала статистички значајном на узорку. Овај резултат указује на разноликост слике о себи код особа које су склоне електронском насиљу. У претходним истраживањима добијени резултати су указивали на то да жртве и починиоци електронског насиља постижу ниже резултате на мери глобалног самопоштовања (Пачин, Хиндуја 2010). На испитаном узорку најизраженија је улога сведока.

Резултати показују да код сведока електронског насиља у највећој мери постоје разлике када је генерална слика о себи у питању. Тако је код особа које изјављују да су два до три пута биле сведоци електронског насиља *генерална слика о себи* димензија самопоштовања на којој постижу више скорове. Два до три пута су ове особе на интернету уочиле да су изнети нечији приватни подаци, да је дошло до понижавања или вређања других особа или да се неко лажно представљао на интернет порталима, друштвеним мрежама. У ранијим истраживањима је добијено да је улога жртве у интернет насиљу скоро увек у вези са веома ниским самопоимањем, што значи да ови адолесценти себе процењују неповољније на димензијама општег, академског и неакадемског поимања у односу на друге вршњаке (Велмелка 2012, према: Хренар и др. 2014). Када су у питању жртве електронског насиља, код њих се јављају разлике на димензији *полна привлачност*. Ови адолесценти постижу више скорове на овој димензији. Особе са вишим скоровима на овој димензији самопоимања су задовољне својим изгледом и себе сматрају привлачним супротном полу.

Испитивање изражености коришћених концепата у зависности од социодемографских варијабли је други специфичан циљ овог истраживања. Девојчице у већој мери постижу више скорове на самопоштовању, такође су и спремније да признају да су сведочиле насиљу на интернету, генерално су задовољније собом и својим изгледом, социјалним односима и прихваћеношћу од стране других. Такође, оне су спремније да сведоче о насиљу на интернету. Овај резултат је повезан са већим бројем девојчица у узорку. Присутно је неслагање у односу на ранија истраживања, јер овде нису присутне разлике по питању виктимизације и насилништва на интернету с обзиром на пол, а према ранијим истраживањима овакви облици понашања су израженији код дечака (Поповић Ћитић, Ђурић, Цветковић 2011). Када

су године у питању, самопоштовање је најизраженије међу четрнаестогодишњацима. Образовање родитеља се за разлике по питању изражености улога у електронском насиљу показало значајним када се ради о улози сведока, и то код образовања мајки. Образовање оца је значајно за разлике у изражености самопоимања. У оба случаја је највећи скор постигнут код особа чији су родитељи завршили основну школу. Ниво самопоштовања и склоност насилничком понашању на интернету најизраженији су код особа које више пута дневно посећују интернет и оне су задовољне собом и својим изгледом.

ЗАКЉУЧАК

Основни циљ истраживања био је испитати да ли постоји повезаност између електронског насиља и самопоимања и породичног функционисања. Корелације нису потврђене. Тест интерне конзистентности на инструменту за мерење породичног функционисања није се показао поузданим на овом узорку, стога даља анализа ових података није обављена. Провером улога у електронском насиљу и разликама у изражености димензија самопоимања у зависности од њих, резултати указују на вишу израженост генералне слике о себи код сведока електронског насиља, док је код жртава електронског насиља најизраженија свест о својој привлачности супротном полу. Резултати су показали да је код девојчица израженије самопоштовање и оне у већој мери имају улогу сведока у електронском насиљу. Како је очекивано, они који најчешће посећују интернет имају улогу насилника у електронском насиљу и имају највиши ниво самопоштовања. Основношколско образовање родитеља се показало значајним за преузимање улоге сведока, када је реч о образовању мајке, односно за више нивое самопоуздања, када се ради о образовању оца.

У будућим истраживањима било би корисно обратити више пажње на уједначавање узорка по полу и узрасту испитаника, као и улози коју имају испитаници у електронском насиљу. Осим тога, потребно је укључити друге инструменте за процену породичног функционисања.

ЛИТЕРАТУРА

Баришић, Светозаревић, Дуишин (2011): Jasmina Barišić, Snežana Svetozarević, Dragana Duišin, Modeli porodičnog funkcionisanja – novine, preporuke, mogućnosti i ograničenja, *Engrami*, 33(1), 47–60.

Бердондини, Смит (1996): Lucia Berdondini, Peter K. Smith, Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication, *Journal of Family Therapy*, 18(1), 99–102.

Васта, Хаит, Милер (1998): Ross Vasta, Marshall Haith, Scott Miller, *Дјеџа психологија*, Zagreb: Naklada Slap.

Вебер, Зигел, Шнаубер (2013): Nicole Weber, Marc Ziegele, Ann Schnauber, *Blaming the Victim: The Effects of Extraversion and Information Disclosure on Guilt Attributions in Cyberbullying*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 254–259.

Вилард (2007): Nancy Willard, *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online aggression, threats and distress*. Приступљено 6.3.2017. на: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=VyTdG2BTnl4C&oi=fnd&pg=PP7&dq=c+y+ber+bullying&ots=u5BjWFumaq&sig=seuQCetOocxtKESKRjNgHkZa3k&redir_esc=y#v=onepage&q=cyberbullying&f=false

Дуканац, Џамоња-Игњатовић, Милановић, Поповић-Ћитић (2015): Vesna Dukanac, Tamara Džamonja-Ignjatović, Marko Milanović, Branislava Popović-Čitić, *Ličnost adolescenata s problemom zavisnosti od interneta i karakteristike njihovih porodica*, *Psihološka istraživanja*, Vol. XVIII (2), 165–180.

Елез (2003): Katarina Elez, *Nasilništvo i samopoimanje djece osnovnoškolske dobi* (diplomski rad), Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.

Ђорђевић, Анђелић (2017): Tamara Đorđević, Maja Andelić, *Vršnjačko nasilje, self koncept i porodični odnosi u adolescentnom dobu*, Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 471–479.

Кубурић (2009): Zorica Kuburić, *Moć identifikacije*, Beograd: Čigoja štampa.

Лацковић-Гргин (1994): Katica Lacković-Grgin, *Samopoimanje mladih*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Љубетић (2007): Maja Ljubetić, *Biti kompetentan roditelj*, Zagreb: Mali profesor.

Мандарић (2012): Valentina Mandarić, *Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih*, *Bogoslovska smotra*, Vol. 82, No 1, 131–149.

Менесини, Ноцентини, Калуси (2011): Ersilia Menesini, Annalaura Nocentini, Pamela Calussi, *The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 267–274.

Наваро, Јуберо, Ларањага (2016): Raul Navarro, Santiago Yubero, Elisa Larrañaga, *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health*, Springer International Publishing Switzerland.

Олсон (2000): David Olson, *Circumplex Model of Family Systems*, *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144–167.

Опачић (1995): Goran Opačić, *Ličnost u socijalnom ogledalu*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Опсеница Костић, Панић, Цакић (2015): Jelena Opsenica Kostić, Tanja Panić, Vanja Cakić, *Karakteristike nosilaca uloga u elektronskom maltretiranju*, *Primenjena psihologija*, 8(2), 131–146.

Оздемир (2014): Y. Özdemir, *Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents*, *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 255–263. Приступљено из базе КОБСОН, 16.3.2017. <http://eds.b.ebscohost.com.proxy.kobson.nb.rs:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=557232fc-47bc-4382-98f8-d71c75bb9826%40sessionmgr104&hid=108>

Пачин, Хиндуја (2010): Justin Patchin, Sameer Hinduja, Cyberbullying and self-esteem, *Journal of School Health*, 80(12), 614–621.

Попадић, Кузмановић (2013). Dragan Popadić, Dobrinka Kuzmanović, *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*, UNICEF/Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Поповић-Ћитић, Ђурић, Цветковић (2011): Branislava Popović-Čitić, Sladana Djurić, Vladimir Cvetković, The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia, *School Psychology International*, 32, 412–424.

Republički zavod za statistiku, Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2016. Pristupljeno 24. 2. 2017.

Риверс, Данкан, Бесаџ (2007): Ian Rivers, Neil Duncan, Valerie Besag, *Bullying: A handbook for educators and parents*, Westport, CT: Praeger.

Сенат, Херберт, Блеис, Лавоир, Геријер (2014): J. M. Cenat, M. Herbert, M. Blais, F. Lavoie, M. Guerrier, Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools, *Journal of Affective Disorders*, 169, 7–9.

Смит, Махдави, Карваљо, Фишер, Расел, Типет (2008): Peter Smith, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell, Neil Tippet, Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils, *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376–385.

Смит (2009): Peter Smith, Cyberbullying: Abusive relationships in cyberspace, *Journal of Psychology*, 217(4), 180–181.

Сурандер, Хестела, Хелениус, Пиха (2000): A. Sourander, L. Helstelä, H. Helenius, J. Piha, Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study, *Child Abuse Neglect*, 24(7), 873–888.

Токунага (2010): Robert Tokunaga, Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization, *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.

Финкелхор, Мичел, Волак (2000): David Finkelhor, Kimberly Mitchell, Janis Wolak, *Online victimization: A report on the nation's youth*, Alexandria: National Center for Missing and Exploited Children.

Хартеп (1990): S. Harter, *Self and identity development*, In: S. S. Feldman, G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 352–387.

Хренар, Бедић, Мудровчић, Јосић (2014): Dijana Hrenar, Borna Bedić, Dubravka Mudrovčić, Martina Josić, *Povezanost doživljavanja elektroničkog vršnjačkog nasilja i samopoimanja srednjoškolaca*, Студијски центар социјалног рада, Правни факултет у Загребу. Доступно на: <http://www.drustvo-podrska.hr/wpcontent/uploads/2014/10/Zbornik.pdf#page=27> 16.3.2017.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1. ОПШТИ УПИТНИК ЗА ПРИКУПЉАЊЕ СОЦИОДЕМОГРАФСКИХ ПОДАТАКА

Колико имаш година? _____

Заокружи тачне одговоре:

Пол: М Ж

Образовање мајке:

1. Без школе
2. Завршена основна школа
3. Завршена средња школа
4. Завршена виша школа или факултет

Образовање оца:

1. Без школе
2. Завршена основна школа
3. Завршена средња школа
4. Завршена виша школа или факултет

Колико често посећујеш интернет:

1. Више пута током дана
2. Једном дневно
3. Једном недељно
4. Једном месечно

ПРИЛОГ 2. УПИТНИК СЕЛФ-КОНЦЕПТА (ОПАЧИЋ 1995)

УПУТСТВО

Молимо Вас да прочитате све ове инструкције пажљиво пре него што почнете.

Овај упитник садржи 100 тврдњи. Молимо Вас да прочитате сваку тврдњу пажљиво и заокружите онај одговор који најбоље изражава Ваше слагање или неслагање.

Заокружите 1 ако је тврдња потпуно нетачна или се са њом нимало не слажете.	1	2	3	4	5
Заокружите 2 ако је тврдња углавном нетачна или се са њом углавном не слажете.	1	2	3	4	5
Заокружите 3 ако је тврдња отприлике подједнако и тачна и нетачна , или ако сте неутрални у вези са том тврдњом.	1	2	3	4	5
Заокружите 4 ако је тврдња углавном тачна или се са њом углавном слажете.	1	2	3	4	5
Заокружите 5 ако је тврдња потпуно тачна или се са њом потпуно слажете.	1	2	3	4	5

Овде нема тачних и погрешних одговора и није неопходно да будете стручњак да бисте комплетирали овај упитник.

Ако сте направили грешку или променили мишљење, **немојте брисати!** Прецртајте једним "х" погрешан одговор и заокружите онај који изражава ваше слагање или неслагање.

Одговорите на сваку тврдњу.

Одговарајте поштено и трудите се да изразите своје мишљење што је могуће прецизније.

1	2	3	4	5				
Потпуно нетачно	Углавном нетачно	Нисам сигуран	Углавном тачно	Потпуно тачно				
1.	Људи ме понекад газе јер сам исувише добар.			1	2	3	4	5
2.	Показивање осећања је знак слабости.			1	2	3	4	5
3.	Због немогућности да исконтролишем осећања десиле су ми се многе неугодности.			1	2	3	4	5
4.	Дешава се да разум говори једно, а да ја учиним друго.			1	2	3	4	5
5.	Везивање за људе или ствари је сигуран пут ка патњи.			1	2	3	4	5
6.	Моја преосетљивост ме често скупо коштала.			1	2	3	4	5

7.	Осећања су ме често спутавала у достизању жељеног циља.	1	2	3	4	5
8.	За мене је важније то што осећам него то што мислим.	1	2	3	4	5
9.	Разум нам говори шта не треба, а срце шта треба чинити.	1	2	3	4	5
10.	Плашећи се лоших последица, људи пропуштају најлепше животне тренутке.	1	2	3	4	5
11.	Ко тебе каменом ти њега још већим.	1	2	3	4	5
12.	Кад ти неко учини нешто нажао, извињавање и леви гестови не помажу.	1	2	3	4	5
13.	Онај ко иоле држи до властитог достојанства на силу треба да одговори силом.	1	2	3	4	5
14.	Освета је природно право повређеног.	1	2	3	4	5
15.	Извињења су најчешће само за мазање очију.	1	2	3	4	5
16.	Оном ко те увреди не треба остати дужан.	1	2	3	4	5
17.	Ако те неко једном повреди, повредиће те и други пут.	1	2	3	4	5
18.	Ко заборави нането му зло, није ништа научио о животу.	1	2	3	4	5
19.	Кад човек једном неком попусти, може да очекује да му се други пут попну на главу.	1	2	3	4	5
20.	Нема шта да се прича с људима који те мрзе.	1	2	3	4	5
21.	Већина људи су „пријатељи” само дотле докле им можеш бити од користи.	1	2	3	4	5
22.	Људи увек у пресудном тренутку окрену леђа.	1	2	3	4	5
23.	Већина људи једно мисли, друго говори, а треће ради.	1	2	3	4	5
24.	Са људима никад ниси начисто.	1	2	3	4	5
25.	Човек је човеку вук.	1	2	3	4	5
26.	Злоба је најчешћи покретач људских поступака.	1	2	3	4	5
27.	Људи су по природи зли.	1	2	3	4	5
28.	Боже чувај ме од пријатеља, од непријатеља ћу се сам чувати.	1	2	3	4	5
29.	Од људи можеш да очекујеш само неугодна изненађења.	1	2	3	4	5
30.	Живот с другим људима је вечита борба.	1	2	3	4	5
31.	У данашње време онај ко се води за поштењем пропада.	1	2	3	4	5
32.	Да би човек у овом времену успео, мора да користи и недозвољена средства.	1	2	3	4	5
33.	На овом свету нема правде.	1	2	3	4	5
34.	Данас је владајућа парола „снајпи се”.	1	2	3	4	5
35.	Ко ме је „Бог дао поштење”, узео му је све остало.	1	2	3	4	5
36.	„Правила су ту да се крше” главни је принцип већине људи овог времена.	1	2	3	4	5
37.	Добар и будала – два брата рођена.	1	2	3	4	5
38.	Онај ко данас тврди да је поштен, обичан је лицемер (дволичњак).	1	2	3	4	5
39.	Морал је измишљотина оних који, пропагирајући га, лове у мутном.	1	2	3	4	5

40.	Овај живот је само један и не вреди га проћердати држећи се неких идеалистичких принципа.	1	2	3	4	5
41.	Узалуд је улагати енергију у било шта кад успех и онако не зависи од тога.	1	2	3	4	5
42.	Живот је неком мајка, а неком маћеха.	1	2	3	4	5
43.	У многим случајевима судбина одређује шта ће ми се догодити.	1	2	3	4	5
44.	У животу добро пролазе они људи који су за то предодређени.	1	2	3	4	5
45.	Већина догађаја у мом животу је унапред одређена.	1	2	3	4	5
46.	Шта треба да се догоди, догодиће се.	1	2	3	4	5
47.	Без обзира шта ја радим тог дана, дан ће добро завршити ако је добро започео.	1	2	3	4	5
48.	Неки људи су напросто рођени срећни.	1	2	3	4	5
49.	Веома често случајности одређују ток мога живота.	1	2	3	4	5
50.	Не треба превише планирати, јер оно што ми се догађа само је резултат добре или лоше среће.	1	2	3	4	5
51.	Неуспеси из прошлости наводе ме да сумњам у будуће успехе.	1	2	3	4	5
52.	Страх ме је да се упустим у било шта ново и непознато.	1	2	3	4	5
53.	Сумњам да ћу у животу постићи било шта што иоле вреди.	1	2	3	4	5
54.	Колико год се трудио, тешко постижем оно што се од мене очекује.	1	2	3	4	5
55.	Већина проблема на које наилазим у животу за мене је тешко решива.	1	2	3	4	5
56.	Лако ме је поколебати.	1	2	3	4	5
57.	Увек мислим да ће посао бити боље обављен ако га ради неко други, а не ја сам.	1	2	3	4	5
58.	Често унапред сумњам да ћу неки задатак успешно извршити.	1	2	3	4	5
59.	Да бих нешто одлучио претходно морам да питам за мишљење бар још неколико људи.	1	2	3	4	5
60.	Чини ми се да други људи успевају да ураде ствари много лакше него ја.	1	2	3	4	5
61.	Делујем привлачно (атрактивно).	1	2	3	4	5
62.	Жене/мушкарци се понекад окрећу за мном.	1	2	3	4	5
63.	Многи ми завиде на мом изгледу.	1	2	3	4	5
64.	Што је за пчеле цвет, то сам ја за жене/мушкарце.	1	2	3	4	5
65.	У стању сам да смувам сваку жену/мушкарца коју/га пожелим.	1	2	3	4	5
66.	Кад бих се поново родио, желео бих да изгледам управо овако како сад изгледам.	1	2	3	4	5
67.	Волим да облачим ствари које истичу моју фигуру.	1	2	3	4	5
68.	Ја сам особа пуна шарма.	1	2	3	4	5
69.	Волим да се фотографишем.	1	2	3	4	5
70.	Шта год да обучем добро ми стоји.	1	2	3	4	5
71.	Људи имају пуно поверење у мене.	1	2	3	4	5

72.	Где год се појавим радо сам виђен гост.	1	2	3	4	5
73.	Омиљен сам у друштву.	1	2	3	4	5
74.	Већина људи мисли да сам добар човек.	1	2	3	4	5
75.	Људи се осећају пријатно у мом присуству.	1	2	3	4	5
76.	Могу рећи да сам добро прихваћен од околине.	1	2	3	4	5
77.	Сматрају ме особом од поверења.	1	2	3	4	5
78.	Лако налазим сараднике.	1	2	3	4	5
79.	Закупљам пажњу других људи.	1	2	3	4	5
80.	Људи ме често позивају на журке и забаве.	1	2	3	4	5
81.	Уживам да се бавим разним спортовима.	1	2	3	4	5
82.	Имам сталну потребу за физичком активношћу.	1	2	3	4	5
83.	За мене се може рећи да сам спортски тип.	1	2	3	4	5
84.	Уживам када могу да осетим сваки мишић свога тела.	1	2	3	4	5
85.	Следим ону народну „У здравом телу здрав дух”.	1	2	3	4	5
86.	Трудим се да одржим добру физичку кондицију.	1	2	3	4	5
87.	Прија ми физички напор.	1	2	3	4	5
88.	Осећам да имам пуно снаге.	1	2	3	4	5
89.	Био сам члан школског спортског тима.	1	2	3	4	5
90.	Мислим да имам „златне руке”.	1	2	3	4	5
91.	Брзо капирам ствари.	1	2	3	4	5
92.	Волим да играм игре које траже много размишљања (шах, карте, укрштенице и сл.).	1	2	3	4	5
93.	Сећам се много ситуација у животу у којима сам испао нарочито домишљат.	1	2	3	4	5
94.	Већ на самом почетку лако могу да предвидим исход неког догађаја.	1	2	3	4	5
95.	Чини ми се да ствари разумем боље од осталих људи из моје околине.	1	2	3	4	5
96.	Мени ствари не треба два пута објашњавати.	1	2	3	4	5
97.	Држим до свог мишљења.	1	2	3	4	5
98.	Људе читам као отворену књигу.	1	2	3	4	5
99.	Чини ми се да нема тога што ја нисам у стању да схватим и научим.	1	2	3	4	5
100.	Мало ми је потребно да нешто схватим.	1	2	3	4	5

ПРИЛОГ 3. FACES IV (THE FAMILY ADAPTABILITY AND COHESION EVALUATION SCALE, ОЛСОН 2000).

1 Потпуно се не слажем	2 Не слажем се	3 Неодлучан сам	4 Слажем се	5 Потпуно се слажем	
1. Чланови породице су укључени у животе једни других.	1	2	3	4	5
2. Наша породица покушава да се на нов начин избори са проблемима.	1	2	3	4	5
3. Боље се слажемо са људима изван наше породице него унутар породице.	1	2	3	4	5
4. Ми превише времена проводимо заједно.	1	2	3	4	5
5. Постоје строге консеквенце ако неко у нашој породици крши правила.	1	2	3	4	5
6. Ми изгледа нисмо никад организовани у нашој породици.	1	2	3	4	5
7. Чланови породице се осећају веома блиски једни с другима.	1	2	3	4	5
8. У нашој породици родитељи су равноправни као лидери.	1	2	3	4	5
9. Кад се налазе у кући, изгледа да чланови породице избегавају контакт једни с другима.	1	2	3	4	5
10. Чланови породице се осећају као да се врши притисак на њих да већи- ну времена проведу заједно.	1	2	3	4	5
11. Постоје јасне консеквенце када неки члан породице учини нешто лоше.	1	2	3	4	5
12. Тешко је знати ко је лидер у нашој породици.	1	2	3	4	5
13. У тешким тренуцима чланови породице пружају подршку једни другима.	1	2	3	4	5
14. У нашој породици постоји фер дисциплина.	1	2	3	4	5
15. Чланови породице знају веома мало о пријатељима осталих чланова породице.	1	2	3	4	5
16. Чланови породице исувише зависе једни од других.	1	2	3	4	5
17. Наша породица има правило за скоро сваку могућу ситуацију.	1	2	3	4	5
18. У нашој породици ништа не може да буде урађено.	1	2	3	4	5
19. Чланови породице консултују остале чланове породице у вези са важним одлукама.	1	2	3	4	5
20. Моја породица је способна да се прилагоди на промену онда када је то неопходно.	1	2	3	4	5
21. Чланови породице су самостални кад има да се реши неки проблем.	1	2	3	4	5
22. Чланови породице имају мало потребе за пријатељима изван породице.	1	2	3	4	5
23. Наша породица је високо организована.	1	2	3	4	5
24. Није јасно ко је одговоран у нашој породици (за кућне послове, активности).	1	2	3	4	5
25. Део свог слободног времена чланови породице воле да проведу једни с другима.	1	2	3	4	5
26. Ми преносимо одговорности за домаћинство с једног на другог.	1	2	3	4	5
27. Наша породица ретко ради нешто заједно.	1	2	3	4	5

28. Осећамо се међусобно превише повезанима.	1	2	3	4	5
29. Наша породица постаје исфрустрирана кад има промена у нашим плановима или рутинама.	1	2	3	4	5
30. У нашој породици нема вођства.	1	2	3	4	5
31. Иако чланови породице имају индивидуална интересовања, они још увек партиципирају у породичним активностима.	1	2	3	4	5
32. У нашој породици имамо јасна правила и улоге.	1	2	3	4	5
33. Чланови породице ретко зависе једни од других.	1	2	3	4	5
34. Ми замерамо члановима породице због ствари које раде изван породице.	1	2	3	4	5
35. У нашој породици је важно да поштујемо правила.	1	2	3	4	5
36. Наша породица се веома мучи да обезбеди да се обаве разни задаци у кући.	1	2	3	4	5
37. Наша породица има добар баланс по питању сепарације и блискости	1	2	3	4	5
38. Када искрсну проблеми, спремни смо на компромис.	1	2	3	4	5
39. Чланови породице се углавном понашају независно.	1	2	3	4	5
40. Чланови породице осећају кривицу уколико желе да време проводе изван породице.	1	2	3	4	5
41. Чим се донесе нека одлука, веома је тешко да се та одлука промени.	1	2	3	4	5
42. У нашој породици се осећају грозничавост и дезорганизованост.	1	2	3	4	5
43. Чланови породице су задовољни са тим како једни с другима комуницирају.	1	2	3	4	5
44. Чланови породице су веома добри у слушању.	1	2	3	4	5
45. Чланови породице изражавају љубав једни према другима.	1	2	3	4	5
46. Чланови породице су способни да траже једни од других оно што желе.	1	2	3	4	5
47. Чланови породице могу једни с другима да мирно разговарају о проблемима.	1	2	3	4	5
48. Чланови породице разговарају једни с другима о својим идејама и веровањима.	1	2	3	4	5
49. Када чланови породице питају нешто једни друге, добијају поштене одговоре.	1	2	3	4	5
50. Чланови породице покушавају да разумеју осећања једни других.	1	2	3	4	5
51. Када су љути, чланови породице ретко говоре једни о другима нешто негативно.	1	2	3	4	5
52. Чланови породице изражавају једни пред другима своја права осећања.	1	2	3	4	5

1 Веома незадовољан/на	2 Доста незадовољан/на	3 У принципу, задовољан/на	4 Веома задовољан/ на	5 Изузетно задовољан/на	
Како сте задовољни са:					
53. Степен блискости између чланова породице.	1	2	3	4	5
54. Способност ваше породице да се бори против стреса.	1	2	3	4	5
55. Способност ваше породице да буде флексибилна.	1	2	3	4	5
56. Способност ваше породице за размењивање позитивних искустава.	1	2	3	4	5
57. Квалитет комуникације између чланова породице.	1	2	3	4	5
58. Способност ваше породице да решава конфликти.	1	2	3	4	5
59. Количина времена које проводите заједно као породица.	1	2	3	4	5
60. Начин како се дискутује о проблемима.	1	2	3	4	5
61. Фер критика у вашој породици.	1	2	3	4	5
62. Брига чланова породице једних за друге	1	2	3	4	5

ПРИЛОГ 4. РЕВИДИРАНИ ИНВЕНТАР ЕЛЕКТРОНСКОГ
МАЛТРЕТИРАЊА (REVISED CYBER BULLYING INVENTORY –
RCBI: ТОПЦУ, ЕРДУР-БАКЕР 2010, АДАПТАЦИЈА: ОПСЕНИЦА
КОСТИЋ, ЦАКИЋ, ПАНИЋ 2013).

Упутство за упитник о понашању на друштвеним мрежама

Прочитајте ставке пажљиво. Реците нам колико често су се ситуације у протеклих шест месеци, доле наведене, десиле вама или сте их ви урадили другима, као и да ли сте били сведок.

Означите да ли сте, и колико често, урадили описане ствари, обележавањем одговарајућег поља у „Ово сам ја урадио” колони.

Означите да ли су вам се, и колико често, десиле описане ствари обележавањем одговарајућег поља у „Ово се десило мени” колони.

Означите да ли сте били сведок и колико често сте учили да су се други понашали на описан начин, обележавањем одговарајућег поља у „Сведок сам овога” колони.

	Ово сам ја урадио				Ово се десило мени				Сведок сам овога			
	Никад	Једном	Два-три пута	Више од три пута	Никад	Једном	Два-три пута	Више од три пута	Никад	Једном	Два-три пута	Више од три пута
1) Крађа приватних информација из компјутера (нпр. докумената, имејл-адреса, слика, порука или информација на Фејсбуку).												
2) Крађа компјутерских надимака или имена профила.												
3) Претња на онлајн-форумима (нпр. собама за ћаскање, Фејсбуку или Твитеру).												
4) Вређање на онлајн- форумима (нпр. собама за ћаскање, Фејсбуку или Твитеру).												
5) Искључивање са онлине форума блокирањем туђих коментара или њиховим брисањем.												
6) Клеветање постављањем лажних фотографија на интернету.												
7) Делење приватних интернет разговора без знања другог учесника (нпр. ћаскање са пријатељем на Скајпу уз присуство других особа у соби).												
8) Исмевање коментара на онлајн-форумима (нпр. на Фејсбуку).												
9) Слање претећих и увредљивих коментара мејлом.												

10) Крађа корисничког имена и лозинке и онемогућавање правог власника да приступи мејлу.												
11) Крађа приступа мејлу ради читања приватних порука.												
12) Слање претећих и/или увредљивих текстуалних порука.												
13) Обмањивање претварањем да је особа другог пола (мушко/женско).												
14) Онлајн објављивање провокативних фотографије без дозволе.												

Tamara S. Đorđević
College for Preschool Teachers
Kruševac

THE ROLE OF SELF-CONCEPT AND FAMILY RELATIONS IN CYBERBULLYING AMONG ADOLESCENTS

Summary: The main goal of this research was to investigate the predictive power of the Circumplex family relations model and self-concept in relation to cyberbullying, as criteria. The sample consisted of 175 adolescents of both sexes, aged from 12 to 15 years. The instruments that were used in the study are the following: *Revised Cyber Bullying Inventory – RCBI* (Topcu, Erdur-Baker 2010, adapted by Opsenica Kostic, Cakic, Pantic), *Self-concept Questionnaire* (Opacic 1995), *FACES IV (The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson 2000)* and the questionnaire created for the purpose of the research. The results show that cyberbullying can be predicted on the basis of family relationships and self-concept.

Key words: cyberbullying, self-concept, Circumplex model of family relations, adolescents.

Јелена С. Старчевић

Сунчица В. Мацура

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Милева М. Топаловић

Основна школа „Милош Црњански”

Београд

УДК 316.644:376.1-056.26/.36-053.5

376(497.11)

Оригинални научни рад

Примљен: 27. фебруар 2018.

Прихваћен: 8. јун 2018.

УТВРЂИВАЊЕ ФАКТОРА КОЈИ СУ ПОВЕЗАНИ СА СТАВОВИМА УЧИТЕЉА ПРЕМА РАДУ СА УЧЕНИЦИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ¹

Апстракт: У раду се идентификују фактори који су релативно доследно повезани са ставовима наставника према раду са ученицима којима је потребна додатна подршка и тумачи се одсуство повезаности са другим факторима. У истраживању које је спроведено на узорку учитеља проверавана је веза између ставова према раду са ученицима са сметњама у развоју и фактора који се тичу учитеља: нивоа образовања, година радног стажа, стручног усавршавања, искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, самопроцене ефикасности у подучавању и самопроцене могућности за успостављање задовољавајућег односа са овим ученицима. Закључено је да би, у склопу испитиваних фактора и у овој фази развоја инклузивног образовања у Србији, подстицање поверења у сопствене способности могло да буде најсигурнији пут ка формирању позитивних ставова наставника.

Кључне речи: инклузивно образовање, ученици са сметњама у развоју, ставови наставника, корелати ставова.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ

Законом о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ) из 2009. године јасно је исказано право сваког детета/ученика² не само на укључивање у редовни систем образовања и васпитања, већ и на образовање које је у складу са потребама и које обезбеђује додатну подршку (*Службени гласник РС 72/2009*), односно постављене су законске основе за инклузивно

¹ Рад је резултат рада на пројекту број III 47015 који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

² У овом закону и другим документима који се тичу система образовања и васпитања у целини, паралелно се наводе и деца и ученици, при чему је термин „деца” резервисан за децу предшколског узраста. У овом тексту, ови термини ће се користити као синоними, уз напомену да је наш фокус на ученицима.

образовање. Инклузивно образовање (у наставку ИО) неретко се одређује путем кључних принципа или појмова, као што су одсуство дискриминације, људска права, доступност, подршка (Јањић, Милојевић, Лазаревић 2012). Иако се ИО, схваћено као квалитетно образовање за све, тиче сваког ученика³, под овом синтагмом се углавном подразумева образовање ученика из осетљивих друштвених група, односно ученика којима је потребна додатна подршка (Јањић, Милојевић, Лазаревић 2012; Радивојевић и др. 2007). Ученицима додатна подршка може бити потребна из различитих разлога, међу којима су сиромаштво, претрпљено злостављање или занемаривање, предрасуде и дискриминација коју трпе због припадности некој друштвеној групи, школовање на нематерњем језику, различите врсте сметњи у развоју, али и поседовање изузетних способности (Мацура 2015; Радивојевић и др. 2007). У складу са тим, потреба за подршком може бити привремена или трајна.

Развој ИО подстакнут је ограничењима и недостацима специјалног образовања (видети нпр. Мацура 2015), које је до тада представљало доминантан модел образовања за већину деце са сметњама и инвалидитетом. Међутим, исте године када су постављени законски темељи за ИО, у Националном извештају за Србију указано је на раширено уверење међу учитељима и наставницима да не поседују знања и вештине који су неопходни за рад са ученицима са сметњама у развоју. Према мишљењу ових наставника, таква знања и вештине поседују искључиво дефектолози који су се за рад са децом са сметњама припремали током студија (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009). Перцепција хендикеп као својства ученика које нужно произлази из ограничења неке његове способности, уверење о томе да наставник у редовном систему образовања није одговоран за таквог ученика, већ су то специјалисти одговарајуће струке, заједнички су медицинском моделу у приступу ученицима са потребом за додатном подршком (Радивојевић и др. 2007) и патогномичној перспективи⁴ наставника (Jordan, Lindsay, Stanovich 1997), који најчешће резултирају трајном стигматизацијом и сегрегираним образовањем ученика.

Страхovi великог броја запослених у образовању да не могу да одговоре на изазове које доноси ИО указују и на постојање предрасуда према деци из осетљивих и угрожених група и као такви представљају озбиљну препреку (Милојевић, Завишић 2011). У прилог томе да је реч о предрасудама може се истаћи то да се психолошке потребе деце са потребом за додатном подршком за учење и социјалну партиципацију не разликују од потреба друге деце. И она имају потребу за сигурношћу, за игром, емоционалном

³ Термини који се користе у граматичком мушком роду подразумевају и женски род деце/запослених.

⁴ Задржан термин у оригиналу – pathognomic perspective – перспектива усмерена на болест.

повезаношћу и аутономијом, потребу да доживе успех (Мацура Миловановић 2003). Истовремено, и принципи учења су заједнички свим ученицима – увременењеност, поступност, доследност, зона наредног развоја (Радивојевић и др. 2007). Штавише, многе стратегије за рад са ученицима са сметњама у развоју могу олакшати учење и другим ученицима, или се могу реализовати паралелно и несметано са радом наставника са осталим ученицима (видети нпр. Веналаинен, Јеротијевић 2010). Навешћемо само неке од њих: коришћење речи као што су „испод”, „напред”, „лево”, и сл. у циљу оријентисања ученика, односно избегавање употребе нејасних термина као што су „тамо”, „овде”, „ово” итд.; припремање штампаних информација у већем фонту (≥ 14 , по потреби); обезбеђивање „табле” са сликовним ознакама дневних активности, тако да ученик може да помери „слику” активности на део „завршено” на табли, пре него што пређе на следећу активност; обезбеђивање и понављање резимеа најзначајнијих тема. Представљање исте теме на различите начине, коришћење више метода у обради теме, различитих наставних средстава и материјала, омогућавање да се ученици баве различитим аспектима теме и бројне друге стратегије, подржавају учење и напредовање свих ученика и омогућавају им да уче једни од других.

Наведене и сличне мере често подразумевају да је наставник⁵ током припреме часова обезбедио одговарајуће материјале, наставне листиће, или испланирао начин рада тако да сваки ученик буде укључен у заједнички рад, односно да ниједан не буде изолован од других. На тај начин, појачан интензитет ангажовања наставника који се истиче као негативна страна ИО (нпр. Avramidis, Norwich 2002; Ђевић 2009) појављује се у фази припреме, а не у фази реализације часа (нарочито ако је припрема успешна). Притом, обogaћивање наставне праксе је ресурс који се може користити у будућности, тако да наставник временом улаже мање напора – постаје компетентнији.

Надаље, израда плана индивидуализације или индивидуалног образовног плана (ИОП-а) подразумева вештине које се иначе очекују од наставника: процена актуелног нивоа функционисања ученика (педагошки профил), одређивање зоне наредног развоја (приоритети у педагошком профилу, односно циљеви у плану активности), планирање корака и активности који ће омогућити остваривање постављених циљева, реализатора ових активности и начина на који ће се исходи проценити. Уколико је могуће, све ове кораке наставник би требало да оствари у сарадњи барем са родитељима/старатељима, али и са стручним сарадником, педагошким асистентом, ако је ангажован, као и другим наставницима и другим могућим сарадницима. План индивидуализације и ИОП подразумевају, у ствари, детаљно и систематизовано планирање учења и оцењивања ученика, али и вредновање рада наставника, односно тима за пружање додатне подршке. У том смислу пред-

⁵ Термин „наставник” односи се и на учитеље и на наставнике предметне наставе.

стављају веће захтеве за наставнике, али уједно подразумевају унапређивање њихових професионалних компетенција.

Оцењивање се понекад представља као посебан проблем у ИО (видети нпр. Ђевић 2009), али би требало преиспитати у којој мери је то заиста тако, нарочито након прецизнијег регулисања оцењивања Правилником о ИОП-у (*Службени листник РС* 76/10). Индивидуализација и примена ИОП-а по прилагођеном програму подразумевају задржавање критеријума који важе за остале ученике, док се начини оцењивања могу мењати: важно је развијати све видове изражавања, а оцењивати кроз онај вид путем којег ученик најбоље исказује знање и разумевање (Мрше, Јеротијевић 2012). Идеја оцењивања, наиме, није у „маскирању” знања и вештина ученика тешкоћама које ученик има на неком другом плану. У супротном, оцењивање није ни објективно, ни правично, нити уважава индивидуалне разлике, што су принципи који важе за све ученике (Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању) (тек нешто другачије исказани у средњем образовању, али својом суштином истоветни).

Када је реч о ИОП-у по измењеном програму, критеријуми оцењивања више нису исти, јер је и програм образовања за ученика измењен. Оцењивање које се врши у складу са овом врстом ИОП-а, региструје се у прописаним средствима евиденције и ученик се посебним током активности уписује у средњу школу (видети Правилник о ИОП-у и ЗОСОВ), тако да „не угрожава” позицију других ученика.

ИСТРАЖИВАЊА О ФАКТОРИМА КОЈИ ОБЛИКУЈУ СТАВОВЕ НАСТАВНИКА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ

Релативно давно је примећено да су у земљама у којима је заступљена сегрегациона политика ставови наставника према *интеграцији* ученика са потребом за додатном подршком, а потом и према ИО као радикалнијој трансформацији образовања, негативнији него ставови наставника у земљама у којима је законом прописана интеграција, односно ИО (Avramidis, Norwich 2002; Cornoldi i dr. 1998). Илустративан је пример Италије у којој је 20 година након увођења ИО мање од 5% наставника изразило неслагање са овим концептом образовања, упркос томе што сматрају да им је потребно значајно више подршке од оне коју добијају (Cornoldi i dr. 1998). То наравно не значи да мере подршке које се могу тицати материјалних и људских ресурса, организације рада у школи, едукације наставника и других аспеката, нису важне. Напротив, са позитивним ставовима наставника доследно је повезана доступност подршке на нивоу одељења и на нивоу школе (Avramidis, Norwich 2002).

Досадашња истраживања бавила су се низом фактора који могу бити повезани са ставовима учитеља према ИО, а мањи број студија и у Србији. Аврамидис и Норвич (Avramidis, Norwich 2002) понудили су типологију могућих фактора. Они разликују факторе које се тичу детета (степен и врста тешкоће коју дете има), факторе који се тичу наставника (пол, дужина радног стажа, разреди којима предају, припремљеност за рад путем одговарајућих едукација, искуство контакта са ученицима којима је потребна додатна подршка, социо-политичка уверења⁶ и факторе који се тичу окружења, а односе се на поменуте мере подршке. Испоставља се да су налази истраживања о факторима често контрадикторни (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014). Издвајају се два фактора у вези са којима ипак постоји сагласност већег броја студија и на које су указали и наши аутори (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Мухић, Корда 2014; Рајовић, Јовановић 2010): (1) самоперцепција ефикасности, односно уверење учитеља да поседују способности и вештине за рад са ученицима са развојним сметњама; (2) квалитет едукације учитеља и подршка коју добијају за рад са ученицима са тешкоћама.

У већој мери сагласни су и налази студија који се тичу ставова наставника према ученицима са различитим степеном и типом сметње. Најпозитивнији ставови су према оним ученицима који не захтевају развој додатних знања и вештина наставника (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Мухић, Корда 2014). Негативни ставови доминирају према ученицима са интелектуалним тешкоћама и проблемима на плану понашања (Ђевић 2009; Карић, Мухић, Корда 2014; Soodak, Podell, Lehman 1998).

Мада се често истиче значај искуства у раду са ученицима са тешкоћама (видети нпр. Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Мухић, Корда 2014), испоставља се да је важнији квалитет тог искуства: позитивна искуства су повезана са позитивним ставовима и обратно (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Рајовић, Јовановић 2010). У позадини овог налаза, међутим, важно је указати на негативну спрегу неколико фактора: негативни ставови одликују оне наставнике који знатно ређе примењују ефикасне стратегије у раду са децом са сметњама у учењу (у односу на наставнике са позитивним ставовима), што проистиче неуспехом у раду са овим ученицима и негативним искуством наставника (Bender, Vail, Scott 1995). Сличну негативну спрегу можемо претпоставити код наставника са патогномичном перспективом, који не само да су ређе у интеракцији са ученицима којима је потребна додатна подршка, већ је и квалитет те интеракције са становишта подршке учењу ових ученика значајно мањи (Jordan, Lindsay, Stanovich 1997).

⁶ Фактор уверења о сопственој одговорности за рад са ученицима са потребом за додатном подршком, који Аврамидис и Норвич овде сврставају, делимично се преклапа са ставовима наставника према ИО. Тако су истраживања која су указала на значај овог уверења усмерена на везу са понашањем наставника у учионици, а не са ставовима наставника. Из тог разлога, ми га у овом прегледу изостављамо.

У вези са полом наставника, годинама старости и дужином радног стажа, налази су несагласни. Већи број студија говори у прилог томе да наставници са мање година радног искуства испољавају позитивније ставове, међутим тај налаз се не репродукује доследно – могуће је и одсуство њихове повезаности (Avramidis, Norwich 2002; Галовић, Бројчин, Глумбић 2014).

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање које ће бити у наставку описано усмерено је на ставове учитеља према раду са ученицима са интелектуалним, чулним, моторичким или комбинованим сметњама. О овим ученицима се најчешће говори као о ученицима са сметњама у развоју или инвалидитетом и на тај начин су препознати у законској регулативи нашег образовног система. Мада се ИО, као што је познато, не односи само на ученике са сметњама у развоју, учитељи уобичајено скорашње реформе нашег образовног система повезују са овим ученицима. Притом, испитивање ставова према још разноликијим групама ученика којима је потребна додатна подршка удаљило би нас од ваљане процене и разумевања мишљења учитеља о раду са појединачним групама ученика.

Спроведено истраживање се бави утврђивањем *фактора* који су повезани са *ставовима* учитеља, односно за које можемо претпоставити да утичу на формирање ставова учитеља према раду са децом са сметњама у развоју или, пак, остварују другу врсту релације⁷. Ставови се најједноставније дефинишу као вредновања људи, објеката, ситуација или идеја и састављени су из три компоненте (Рот 1994): (а) когнитивне, која укључује знања и уверења; (б) емоционалне, коју чине емоционалне реакције или осећања; (в) конативне, коју чине тенденције да се нешто учини, на одређени начин поступи у вези са објектом става.

Заинтересованост за ову тему проистиче из чињенице да ставови имају снажну мотивациону улогу, тј. да усмеравају понашање и да онда када знамо ставове, можемо са извесном вероватноћом предвиђати понашање. Идеја је и у томе да се деловањем на ставове може утицати на понашање наставника. Уколико желимо да изградимо образовни систем који препознаје и одговора на потребе све деце, „неопходна је велика промена и то пре свега у ставовима и уверењима, а затим у знањима и вештинама” (Милојевић, Завишић 2011: 12).

Фактори које региструјемо у овом истраживању припадају категорији фактора који се тичу наставника (Avramidis, Norwich 2002): а) ниво образовања, б) године радног стажа, в) стручно усавршавање које је релевантно за

⁷ Корелациона истраживања не омогућавају доношење закључака о узрочно-последичним односима.

рад са ученицима са сметњама у развоју, д) искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју, ђ) самопроцена ефикасности у подучавању ученика са сметњама у развоју и е) самопроцена могућности за успостављање задовољавајућег односа са ученицима са сметњама у развоју⁸.

УЗОРАК ИСПИТАНИКА

Истраживање је обављено на узорку од 110 испитаника, од чега је 105 (95,5%) женског, а пет мушког пола (4,5%). Испитаници су запослени у пет београдских основних школа које припадају истој општини.

ИНСТРУМЕНТИ И ПРОЦЕДУРА ИСТРАЖИВАЊА

Коришћена су два мерна инструмента која су направљена за потребе овог истраживања:

1. *Упитник* којим се региструју фактори за које је претпостављено да су повезани са ставовима учитеља према раду са ученицима са сметњама у развоју.

2. *Скала ставова* према раду са ученицима са сметњама у развоју. Овај инструмент садржи 16 тврдњи уз које је дата 5-степенa скала Ликертовог типа на којој су учитељи изражавали своје слагање са тврдњом заокруживањем одговарајућег броја: 1 = уопште се не слажем; 2 = углавном се не слажем; 3 = неодлучан/а сам; 4 = углавном се слажем; 5 = у потпуности се слажем.

Утврђена је висока унутрашња конзистентност скале – Кронбахова алфа има вредност .87.

Учитељи су испитани индивидуално и групно, на свом радном месту, у школи у којој раде, у међусмени и између часова. Наглашено им је да ће њихово учешће бити анонимно и замољени су да дају искрене одговоре. Затим им је прочитано упутство о попуњавању упитника и скале. По читању упутства дато је усмено објашњење о томе да су ученици са сметњама у развоју ученици који имају интелектуалне, чулне, моторичке или комбиноване сметње.

⁸ Регистрован је и пол, али како у узорку доминирају особе женског пола, ова варијабла је искључена из анализе података.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 1 приказани су подаци о скоровима које су испитаници остварили на појединачним ставкама и на скали ставова у целини. Мањи скор указује на негативније ставове и обратно, већи скор је показатељ позитивнијих ставова према раду са ученицима са сметњама у развоју – ставке инверзног значења су рекодиране пре обраде резултата (у Табели 1 обележене су словом „р”). Минимални могући скор на скали ставова је 16 (скала садржи 16 ставки), а максимални могући скор, који би указивао на изразито позитиван став је 80. Утврђена је релативно ниска просечна вредност укупног скорa, $M = 41.04$.

Табела 1. Скала ставова: Описни статистички показатељи

Тврдње	Min	Max	M	SD
1. Ученици са сметњама у развоју брже напредују у редовним него у специјалним школама.	1	5	2.11	1.00
2. Потребне ученика са сметњама у развоју су исте као и потребе ученика без сметњи, само је за њихово остваривање потребна подршка.	1	5	2.99	1.45
3. Рад са ученицима са сметњама у развоју омета рад са осталим ученицима (р).	1	5	2.25	1.06
4. Рад са ученицима са сметњама у развоју за мене представља изазов.	1	5	2.79	1.26
5. Инклузивно образовање доприноси наглашавању разлика међу ученицима (р).	1	5	2.85	1.14
6. Са ученицима са сметњама у развоју могуће је радити само уз присуство педагошког или персоналног асистента (р).	1	5	1.80	1.00
7. Укључивањем ученика са сметњама у развоју у редовне школе они се боље припремају за живот.	1	5	2.96	1.15
8. Помагање и рад са ученицима са сметњама у развоју ме чини срећним/ом.	1	5	2.79	1.14
9. Радећи са ученицима са сметњама у развоју сматрам да постајем боља особа.	1	5	2.88	1.22
10. Без потребних наставних средстава и помагала рад са ученицима са сметњама у развоју није могућ (р).	1	5	1.93	1.05
11. Настојим да се стручно усавршавам како бих што боље радио/ла са ученицима са сметњама у развоју.	1	5	3.55	1.11
12. Није могуће образовати ученике са сметњама у развоју без подршке стручних лица (дефектолога, психолога, лекара и сл.) (р).	1	5	1.49	0.82
13. Мислим да није у реду да се начин рада у учионици мења због једног ученика (р).	1	5	2.54	1.26
14. Прилагођавање оцењивања за ученике са сметњама у развоју има подједнако штете као и користи (р).	1	4	2.85	1.08

15. ИОП у већој мери представља административно оптерећење него што доприноси образовању ученика са сметњама у развоју (р).	1	5	2.10	1.03
16. Унапређивање вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју води ка успешнијем раду и са осталим ученицима.	1	5	3.15	1.31
Укупан скор	18	66	41.04	10.53

Табела 2 приказује број испитаника по категоријама фактора које смо регистровали, као и јачину везе коју ови фактори остварују са укупним скором на скали ставова.

Табела 2. Структура узорка по факторима и повезаност са ставовима

Фактор		Број испитаника	r_s
образовање	учитељска школа	1	-.04
	виша школа	18	
	основне студије	67	
	мастер	24	
радни стаж	мање од 5 год.	16	-.09
	од 5 до 10 год.	10	
	од 10 до 15 год.	11	
	од 15 до 20 год.	17	
	од 20 до 30 год.	48	
	више од 30 год.	8	
искуство у раду	без искуства	28	.04
	мање од годину дана	14	
	од 1 до 4 год.	35	
	од 5 до 8 год.	13	
	9 година и више	20	
стручно усавршавање	без усавршавања	62	.08
	директно повезано	39	
	индиректно повезано	8	
компетентност за подучавање	да	1	.37**
	делимично	53	
	не	56	
компетентност за развој односа	да	10	.19*
	делимично	81	
	не	19	

Напомене: r_s = Спирманов коефицијент корелације; ** корелација је значајна на нивоу .01; * корелација је значајна на нивоу .05.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Просечне вредности скорова на појединачним ставкама (на 14 ставки $M < 3.00$), као и просечна вредност скорa на скали у целини, указују на то да се наши испитаници *углавном не слажу* са тврдњама када оне упућују на позитиван став према ИО или су *неодлучни*. Једино су у погледу настојања за развој професионалних компетенција утврђени благо позитивни ставови. Мада то није био основни циљ овог истраживања, можемо констатовати да су на овој скали учитељи изразили релативно негативан став према раду са ученицима са сметњама у развоју.

Главни циљ истраживања био је да се утврди да ли се ставови мењају уколико је реч о учитељима који имају више образовања, мање радног стажа, више искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, више стручног усавршавања које се тиче рада са овим ученицима. Поред тога, испитали смо везу између ставова и самопроцене компетентности за подучавање и за остваривање доброг односа са ученицима са сметњама у развоју.

У овој студији није утврђена значајна веза између низа варијабли које се тичу професионалног статуса учитеља и њихових ставова. Нема повезаности са нивоом образовања, што је налаз који се поклапа са студијом Галовићеве и сарадника (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014), упркос томе што у нашем истраживању варијабла образовања има већи број категорија. Образовање, дакле, не доприноси позитивним ставовима. Овај налаз одражава чињеницу да је ИО укључено у иницијално образовање учитеља тек са увођењем промена у законској регулативи образовног система, па је тиме захваћен само мањи број тренутно запослених учитеља, уједно испитаника у овом истраживању. Питање је и да ли је тренутна заступљеност студијских предмета који оспособљавају учитеље за рад са хетерогеном групом ученика довољног обима да обезбеди развој компетенција учитеља, укључујући и развој позитивних ставова. Могуће је и да је неопходна трансформација осталих студијских предмета (као што су методике различитих предмета), уколико не подржавају компетенције за ИО.

Одсуство значајне везе регистровано је и у случају дужине радног стажа, мада смер корелације упућује на поменути тенденцију, најчешће утврђену у истраживањима, да наставници са мање радног стажа имају позитивније ставове (Avgamidis, Norwich 2002; Галовић, Бројчин, Глумбић 2014). Ипак, ни одсуство повезаности не представља редак налаз, укључујући наведену студију Галовићеве и сарадника.

Одсуство повезаности са искуством рада са ученицима у сметњама у развоју иде у прилог истицању значаја квалитета тог искуства: позитивна искуства су повезана са позитивним ставовима и обратно (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Рајовић, Јовановић 2010). Слично томе, стручна усавршавања могу имати утицај само у мери у којој представљају квалитетну, у складу са потребама наставника креирану едукацију (Рајовић, Јовановић 2010).

Трећина учитеља у узорку имала је стручно усавршавање у вези са радом са ученицима са сметњама у развоју, док се више од половине испитаника изјаснило да се није ни који начин стручно усавршавало у погледу било које теме која се тичала ученика са сметњама у развоју и/или начина рада са њима. И када су учитељи имали неку врсту стручног усавршавања, уобичајено је реч о краткорочним едукацијама (обуке и предавања у трајању од неколико сати или дана), које не омогућавају супервизијски рад и дугорочну комуникацију са едукаторима, или на други начин обезбеђен систем подршке како би се остварило ефикасније стицање компетенција. Едукације су измештене из учитељевог радног окружења и могућност трансфера у реални контекст рада учитеља није извесна. Тако се одсуство значајне повезаности, установљено у овом истраживању (мада је корелација позитивна), може протумачити још увек ретким квалитетним програмима развоја наставничких компетенција у овој области (видети Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009).

Непостојање или веома слабе везе наведених фактора са ставовима учитеља могу се објаснити и чињеницом да је наш образовни систем релативно скоро започео трансформацију ка ИО – укључујући иницијално образовање учитеља (видети Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009) – те да су концепти специјалног образовања, медицинског модела, као и патогномична уверења (Avramidis, Norwich 2002; Jordan, Lindsay, Stanovich 1997; Радивојевић и др. 2007) још увек укоренењени у размишљањима о најбољем начину образовања деце са потребом за додатном подршком. Дуги низ година, ученици са развојним сметњама похађали су специјалне школе или нису уопште похађали школу (Радивојевић и др. 2007). Искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју још увек је ограничено и није на одговарајући начин подржано да би се створила могућност да оствари позитивне ефекте на ставове према раду са овим ученицима. А неразвијеност ИО доприноси одржавању предрасуда према раду са ученицима са сметњама у развоју (Милојевић, Завишић 2011).

Једине две варијабле које остварују значајну корелацију са ставовима учитеља јесу *самопроцена њосеговања знања и вештина* за рад са ученицима са сметњама у развоју – налаз који се доследно понавља у страним истраживањима – али и *самопроцена формирања задовољавајуће односа* са овим ученицима, варијабла која је издвојена у оквиру ове студије. Учитељи се ипак сигурније осећају у погледу формирања односа (видети расподелу одговора у Табели 2), а, унутар испитиваних фактора, за позитивне ставове је пресудно то колико себе виде способним за подучавање ученика са сметњама у развоју. Поверење у сопствену компетентност допринеће отворености за прихватање ученика са сметњама у развоју у своје одељење и спремности наставника за преузимање одговорности за рад са овим ученицима (Soodak, Podell, Lehman 1998).

Мада су у оквиру прегледа страних студија наши аутори указали на велики значај вере у сопствене способности, они ипак нису укључивали ову

варијаблу у своја истраживања (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Карић, Мухић, Корда 2014). Притом, уверења наставника о недовољној компетентности за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка идентификована су као једна од препрека за увођење ИО у Србији (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009). Важно је, дакле, усмерити напоре ка промени ових уверења наставника како би могли себе да доживе као актере који могу значајно да допринесу учењу и напредовању ових ученика.

Позитивна самопроцена може проистацати из припремљености за ИО (Avramidis, Norwich 2002), како током иницијалног образовања, тако и касније. Квалитет програма стручног усавршавања запослених и подршка коју добијају за рад са ученицима са тешкоћама препознати су као кључни фактори за позитивне ставове и успешну праксу у низу студија (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Мухић, Корда 2014; Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009; Рајовић, Јовановић 2010). Подршка би требало да буде интензивна у првим фазама рада са учеником. У склопу испитиваних фактора, у овој фази развоја ИО у Србији, подстицање поверења у сопствене способности могло би бити најважније за формирање позитивних ставова наставника према раду са ученицима којима је потребна додатна подршка. На које се све начине самопоуздање наставника може развијати, представља тему за будуће студије.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамидис, Норвич (2002): Elias Avramidis, Brahm Norwich, Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Бендер, Вејл, Скот (1995): William N. Bender, Cynthia O. Vail, Kristen Scott, Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87–94, 120.

Веналаинен, Јеротијевић (2010): Раиса Веналаинен, Милена Јеротијевић, *Стратегије за ђодучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Галовић, Бројчин, Глумбић (2014): Драгана Галовић, Бранислав Бројчин, Ненад Глумбић, The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina, *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262–1282.

Ђевић (2009): Рајка Ђевић, Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, *Зборник Института за ђедагошка истраживања*, 41(2), 367–382.

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 72/2009.

Јањић, Милојевић, Лазаревић (2012): Биљана Јањић, Наташа Милојевић, Снежана Лазаревић, *Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*, Београд: Удружење студената са хендикепом.

Карић, Михаић, Корда (2014): Тијана Карић, Владимир Михаић, Маја Корда, Ставови професора разредне наставе о инклузивном образовању деце са сметњама у развоју, *Примењена психологија*, 7(4), 531–548.

Корнолди, Терени, Скрагс, Мастопијери (1998): Cesare Cornoldi, Alessandra Terreni, Thomas E. Scruggs, Margo A. Mastropieri, Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion, *Remedial and Special Education*, 19(6), 350–356.

Мацура (2015): Сунчица Мацура, *Инклузивно образовање: Квалификационо образовање за све*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Мацура Миловановић (2003): Сунчица Мацура Миловановић, Како неговати личност детета у школи, у: М. Ковачевић, *Деца воле: Приручник за учитеље уз четиријанку за први разред основне школе*, Београд: ЗУОВ, 13–26.

Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић (2009): Сунчица Мацура Миловановић, Ибоја Гера, Мирјана Ковачевић, Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости – Национални извештај за Србију, Торино: European Training Foundation.

Милојевић, Завишић (2011): Наташа Милојевић, Валентина Завишић, *Инклузивно образовање = успешан образовни систем: Професионалне компетенције за инклузивно образовање*, Панчево: Иницијатива за инклузију ВеликиМали.

Мрше, Јеротијевић (2012): Снежана Мрше, Милена Јеротијевић, *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Службени листник РС*, 76/10.

Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, *Службени листник РС*, 67/13.

Радивојевић и др. (2007): Даринка Радивојевић, Милена Јеротијевић, Татјана Стојић, Душанка Ћировић, Љиљана Радовановић Тошић, Даница Коцевска, Соња Париповић, Гордана Јосимов, Ивана Васиљевић, Љиљана Стојановић, Весна Станаћев, Драган Кувелић, Владан Сеизовић, *Приручник за запослене у вртићима и школама: Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд: Фонд за отворено друштво.

Рајовић, Јовановић (2010): Вера Рајовић, Оља Јовановић, Професионално и приватно искуство са особама с посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији, *Психолошка испитивања*, XIII(1), 91–106.

Рот (1994): Никола Рот, *Основе социјалне психологије*, Београд: ЗУОВ.

Судак, Подел, Леман (1998): Leslie C. Soodak, David M. Podell, Laurie R. Lehman, Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497.

Џордан, Линдзи, Станович (1997): Anne Jordan, Linda Lindsay, Paula J. Stanovich, Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving, *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.

Jelena S. Starčević
Sunčica V. Macura
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Humanistic Sciences
Mileva M. Topalović
Elementary school „Miloš Crnjanski”
Belgrade

DETERMINING FACTORS RELATED TO TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS WORKING WITH PUPILS WITH DISABILITIES

Summary: The paper identifies the factors that are relatively consistently correlated with teachers' attitudes towards working with pupils with additional support needs. It also provides interpretations of lack of connection between attitudes and several other factors. In a study conducted on a sample of teachers, the connection between attitudes towards working with pupils with disabilities and teacher-related variables (level of education, years of teaching experience, professional development, teaching experience with pupils with disabilities, self-assessment of teaching efficiency and self-assessment of competence to establish a satisfactory relationship with these pupils) was examined. It was concluded that encouraging teachers to trust their abilities could be the safest way to form positive attitudes in this phase of development of inclusive education in Serbia.

Key words: inclusive education, pupils with disabilities, teachers' attitudes, correlates of attitudes.

ПРЕГЛЕДНИ И СТРУЧНИ РАДОВИ



Душан П. Ристановић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 378.314.6

Прегледни рад

Примљен: 25. новембар 2017.

Прихваћен: 1. јун 2018.

Биљана Ј. Стојановић

Предраг Ж. Живковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за хуманистичке науке

ТЕОРИЈСКИ АСПЕКТИ ИНОВИРАЊА УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА ПРИМЕНОМ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ¹

Апстракт: У раду се објашњавају кључне теоријско-методолошке претпоставке иновирања и унапређивања квалитета универзитетског образовања применом пројектног модела наставе. Разматрана су три аспекта овог модела, а методом теоријске анализе утврђено је: а) пројектни модел се темељи на конструктивистичком приступу образовању (сазнајни процес се одвија кроз изградњу, а не трансмисију знања; тежи се што већој аутономији студената у реализацији задатака; сараднички облици наставе су доминантни; пројекти су усмерени на решавање реалних проблема); б) структура пројектних активности прати логички след истраживачких процедура (припремање, израда пројекта, реализација истраживања и обрада прикупљених података, извођење закључака, приказивање добијених резултата и рефлексija о раду); в) улоге универзитетских наставника и студената су засноване на партнерском односу у заједничкој акцији и чине нераздвојну целину.

Закључци овог теоријског истраживања указују на то да анализирани аспекти пружају довољно иновативних решења која би препоручила значајнију примену пројектног модела наставе у универзитетском образовању.

Кључне речи: универзитетско образовање, пројектни модел наставе, конструктивистички приступ образовању, студенти, наставници.

¹Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остваривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања”, билатералном пројекту који реализују и финансирају Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Р. Србија) и Педагошки факултет Универзитета у Приморском, Копар (Р. Словенија) (2017–2019).

УВОД

Анализирајући однос универзитета и шире друштвене заједнице, Луис и Смит су крајем XX века упозоравали да између њих постоји одређена несразмера у перцепцији квалитета високог образовања. Она се нарочито изражава у традиционалном схватању које преовладава унутар универзитета (академске заједнице) да је његова основна функција чување, преношење и развијање знања, насупрот захтеву друштва да се високо образовање више усмери ка професионалном оспособљавању студената. С тим у вези, истиче се да високо образовање може да одговори друштвеним потребама и функционише на одговарајући начин ако обрати више пажње на следеће чињенице: 1) услови и конвенције унутар окружења се мењају; 2) мењају се брже него што су се мењали у прошлости; 3) промене ће наставити рапидно да се јављају како напредујемо у XXI век; 4) осетљивост на ове промене је императив, а њихове импликације за универзитете морају бити очекиване (Луис, Смит 1998). Озбиљно схвативши захтеве за излазак институција високошколског образовања из академске самоизолације, у већини земаља света су покренуте реформе чији је циљ стварање позитивних промена у њиховој структури, унутрашњој организацији, али и промена наставних парадигми.

Реформски процеси у високом образовању, у Европи првенствено очитовани кроз Болоњски процес трансформације универзитета, одразили су се и на промене у образовању наставника. Колики се значај придаје овим променама сликовито говори и чињеница да је, сублимирајући „широк спектар доказа који упућују на то да је квалитет наставника један од најзначајнијих чинилаца који утиче на успех ученика/ца” (Доналдсон 2013: 13), OECD је свом извештају за 2005. годину дао назив *Наставници су важни*. Резултати компаративних истраживања показују да су промене у иницијалном образовању наставника видљиве у већини земаља Европске уније и да се огледају у редефинисању сврхе и циљева образовних програма наставника – усмерење према кључним компетенцијама и учење суочавања с неизвесношћу у околини; садржају курикулума – тематски приступ, социјална одговорност, усмереност према управљању знањем уместо учења структура академских дисциплина; новим приступима и методама поучавања и евалуације исхода – усмереност на ученика, методологија примерена проблемском и пројектном поучавању итд. (Сегединац, Поповић, Адамов 2006).

Полазећи од наведених резултата, посебно оних који указују на потребу значајнијег коришћења пројектних активности и предмета ширег истраживања које се реализује у оквиру билатералног пројекта Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина и Педагошког факултета Универзитета у Приморском, Копар (Копас Вукашиновић, 2017), *циљ* овог истраживања је био да се *ујврде основне теоријске претпоставке иновирања универзитетског образовања применом пројектног модела наставе*. Постављени циљ је операционализован кроз три истраживачка

задаћка: 1) утврдити доминантну теоријско-методолошку парадигму на којој се заснива примена пројектног модела наставе у универзитетском образовању; 2) утврдити структуру и садржај активности пројектног модела наставе у универзитетском образовању; 3) утврдити могућности пројектног модела наставе за промену улога наставника и студената у односу на традиционални модел универзитетског образовања. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе релевантних теоријских и емпиријских научних радова у којима се разматра проблем примене пројектног модела наставе у универзитетском образовању.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП – ТЕМЕЉ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Настанак и развој пројектног модела наставе у најтешњој је вези са развојем европских универзитета. Рад на пројектним задацима почео је да се примењује у XVII и XVIII веку на студијама архитектуре у Италији и Француској, да би у XIX веку његова примена остварила пун замах на новим техничким и индустријским колеџима и универзитетима у Европи и САД. Преношење пројект методе из Европе у Америку и са архитектуре на инжењерство сматра се историјским моментом за њену широку примену и теоријско утемељење (Кнол 1997). Захваљујући прогресивистичком покрету, посебно Џону Дјуију који је сматрао да активно стицање знања треба да почива на ученичким и студентским истраживањима, пројектни модел наставе постао је крајем XIX и почетком XX века широко коришћен на свим нивоима образовања у САД, да би се у другој половини XX века проширио и на велики број других земаља (Ристановић 2012). Поред Дјуија и других прогресивиста, нарочиту заслугу за укључивање пројектних активности у образовање и наставу имају когнитивистичке теорије учења. Под утицајем ових теорија, сазнајни процес и знање почели су да се третирају као социјална конструкција, подржана кроз сарадничко деловање на усвајању садржаја из реалног света, коришћењем различитих извора информација. Појам конструкције знања постаје доминантан и одређује се као стварање и унапређивање друштвено значајних идеја, путем средстава која повећавају могућности усавршавања друштва кроз индивидуалне доприносе и заједничке напоре (Скардамаља, Берајтер 2003).

Примена пројектног модела наставе у данашњем универзитетском образовању темељи се на неколико суштинских претпоставки конструктивистичког приступа (Гојков 2013).

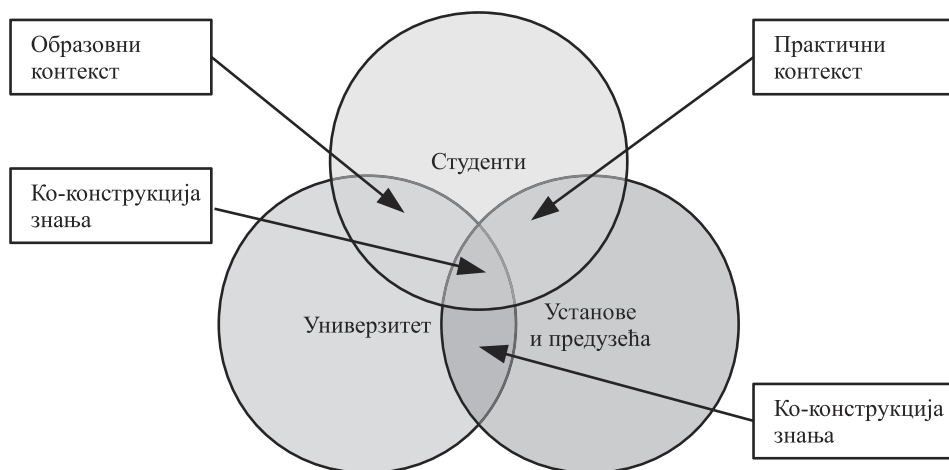
- Учење мора да има сврху, која је јасна студенту.
- Студент мора да има подршку у усвајању општег циља или задатка.
- Задаци које студенти добијају треба да буду аутентични (да подржавају усклађеност између когнитивних захтева и околине за коју се студент припрема).
- Задаци и средина за учење треба да рефлектују комплексност реалне животне средине; средину за учење не би требало поједностављивати, већ би требало оспособљавати студенте за живот и рад у реалном комплексном окружењу.
- Код студената треба развијати процедурална знања, тј. како да дође до решења неког проблема.
- Неопходно је да се створи окружење за учење које ће да подстакне и подржи размишљање студената; студент мора да се оспособљава да размишља и решава проблеме на адекватан начин, да адекватно реагује на околину која га стимулише.
- Учење би требало у што већој мери да се одвија у „заједници учења”, где се студент охрабрује да тестира идеје према алтернативним погледима и контекстима.

Саморегулативне и саморефлектујуће вештине студената се стичу независно од наставника, што значи да је неопходно обезбедити могућност и подржати рефлексију процеса учења.

Наведене претпоставке омогућавају креирање вишеслојног контекста, састављеног од садржаја образовања и наставних активности, практичног искуства студената, као и сарадње предочене кроз умрежавање високошколских истраживачких и образовних установа са пословним предузећима (Лидон, Реболар, Мелер 2011). Однос између ових елемената представљен је на Шеми 1.

Тумачења сврхе примене овог модела у универзитетском образовању развила су се у три правца. Према првом, студенти добијају конкретно и холистичко искуство у вези са процесом рада на пројектима. Карактеристични пример су *пројектне вежбе*, традиционално схватање пројектног рада према којем студенти примењују знања у предметним областима које су им већ познате. Други правац подразумева да примена пројектног модела промовише интеграцију садржаја различитих научних и студијских дисциплина и развијање способности примене знања. Усмерен је на развијање способности за решавање задатака проблемског типа и капацитета за самостални рад и у њему се говори о *пројектним компетенцијама*. И треће, пројектни модел се може користити у циљу промовисања саморегулисаног учења на најдубљем нивоу – карактеристично за *пројектну оријентацију*, целокупно универзитетско образовање је засновано на пројектном раду, док традиционално конципирана настава има функцију допунских објашњења у вези са темом пројекта (Хеле, Тињала, Олкинура 2006).

Шема 1. Контексти примене пројектног модела наставе у универзитетском образовању



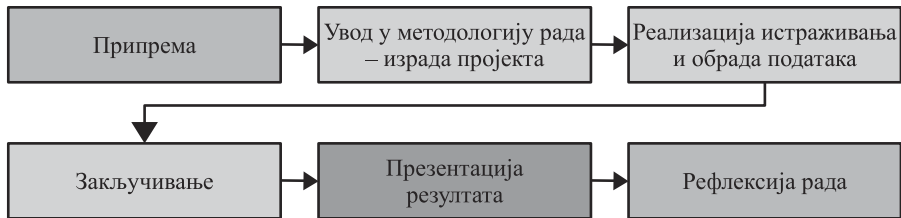
Из корпуса конструктивистичких елемената и смерница могуће је издвојити четири основна стуба: а) у основи модела лежи конструисање знања које започиње водећим истраживачким питањем; б) истраживања су заснована на студентским одлукама и изборима, уз подршку наставника; в) доминирају колаборативни рад и комуникација; г) пројекти треба да буду аутентични – усмерени на проналажење решења реалних проблема (Бел 2010). Сходно томе, већа пажња се поклања осамостаљивању студената у дизајнирању и реализацији пројеката (Ристановић 2016), где студенти самостално, или у тимовима, формулишу водеће проблемско питање (водећи рачуна да буде аутентично), сакупљају податке који обезбеђују емпиријске доказе (долазе до одговора на постављено питање), анализирају прикупљене податке, користе различите форме представљања резултата истраживања и критички преиспитују целокупан процес сопственог рада на пројекту, али и рада осталих чланова групе и других група.

СТРУКТУРА АКТИВНОСТИ У ПРОЈЕКТНОМ МОДЕЛУ НАСТАВЕ

У теоријским дискусијама о примени пројектног модела важно место заузима питање његове унутрашње структуре, која се већим делом разликује од структуре традиционалне универзитетске наставе. Аутори који се баве пројектним моделом наставе слажу се да процес пројектног рада треба да прати логички след истраживачких процедура, од постављања проблема,

циљева и хипотеза, преко израде пројекта, до његове реализације и представљања резултата, без обзира да ли се радило о основношколском, средњошколском или универзитетском нивоу образовања (Шема 2).

Шема 2. Етапе пројектног модела наставе



Полазну тачку у пројектном моделу наставе представља припрема – стварање контекста за израду истраживачког пројекта (Муконен, Хакараинен, Лакала 1999). Сврха контекста је да помогне студентима да науче зашто су питања која се истражују важна и корисна и да подстакне мисаону активност у њиховом решавању. Тема истраживања мора да буде довољно сложена да се може размотрити са више различитих становишта.

Кључна активност у процесу увођења студената у методологију рада је формулисање проблемских истраживачких (водећих) питања на којима се заснива израда пројекта и истраживачки процес. Заједнички рад на тражењу одговора на проблемско истраживачко питање има функцију развијања разумевања кључних научних концепата са којима желимо да упознамо студенте (Блуменфелд и др. 1991) и неизоставно је усмерен и на остваривање циљева и исхода предвиђених силабусом одређеног наставног предмета. Због тога је неопходно да циљеви и исходи предмета буду тако дефинисани да су у довољној мери отворени за прихватање интересовања, искуства и знања студената, усмеравају њихово будуће учење и промовишу принцип интерактивности (Розинг, Чејмберс 2011). Формулисање доброг питања није једноставан задатак, па је студентима неопходно објаснити да се у овој активности руководе следећим смерницама: а) да би се добио одговор на проблемско питање могуће је направити пројекат и на основу њега реализовати истраживање; б) ресурси и материјали неопходни за спровођење истраживања су лако доступни; в) могуће је извршити декомпозицију проблема, поделити га на уже проблеме (Маркс и др. 1997). Када се дефинитивно утврди проблем истраживања и крене са даљим радом на пројекту, проблемско истраживачко питање у великој мери преузима функције усмеравања истраживачких активности, контекстуализације садржаја које треба усвојити и одржавања континуитета рада.

Након формулисања проблемског истраживачког питања следи дизајнирање пројекта истраживања. То је скуп више активности које подразуме-

вају планирање истраживачких процедура, одређивање временске динамике истраживања, начина његовог спровођења, обраде добијених података и обезбеђивање неопходних ресурса. Главни задатак који студенти треба да остваре приликом писања пројекта је да добро дефинишу хипотезе и објасне поступке које намеравају да примене у истраживању, јер изградња сопствених претпоставки наводи студенте на систематско коришћење постојећих знања и критичко процењивање интуитивних концепата. Иако планирање истраживања представља сложен посао, ако наставник подржи студента и поред вероватних грешака и мање успешних покушаја, временом ће се остварити значајан напредак. Пројекти ће постати детаљнији, поступци јасније дефинисани, а начини представљања резултата ће бити разноврснији и креативнији.

У истраживању се не може остварити напредак без прибављања нових информација посматрањем, експериментисањем или проучавањем литературе. На овај начин студенти утврђују адекватност постављених хипотеза. Следи сређивање података добијених истраживањем, током којег се студенти оспособљавају да „утврђују, анализују, тумаче, образлажу и осмишљавају резултате и везе између појединих резултата добијених у извршеном истраживању” (Банђур, Поткоњак 1999: 293). Мисаоне операције које су нарочито укључене у процес сређивања података добијених истраживањем јесу:

- анализа – разлагање конкретних података и издвајање њихових суштинских карактеристика (утврђивање која питања се третирају у добијеним подацима);

- компарација – упоређивање добијених података (упоређивање врста извора из којих су добијени, да ли се понављају у више различитих извора и сл.);

- идентификовање – уочавање заједничких карактеристика појединачних анализираних података (да ли одговарају теми истраживања, о којим подацима је реч и сл.);

- класификација – разврставање у групе према одређеном критеријуму сличности;

- апстракција – занемаривање података небитних за тему истраживања.

Добијене резултате истраживања треба презентовати ужој или широј јавности. Ова активност је утемељена на конструктивистичком схватању неопходности вишеструког представљања садржаја (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014) и резултата активности ученика. Истраживања су показала да „права комбинација слика и речи може да направи значајну разлику у учењу људи” (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 140), па се за приказ резултата најчешће препоручује коришћење постер форме. Задатак наставника у овом случају јесте да упутити студенте на неопходне елементе које постер треба да садржи:

- а) јасно истакнуте наслове и поднасловe који се односе на основну тему и

подтеме истраживања; б) „методолошки оквир” – битне податке о пројекту и коришћеним поступцима у истраживању; в) кључне речи које одсликавају суштину теме и добијених резултата; г) текстуалне резимее резултата истраживања; д) визуелне организаторе (мапе концепата, дијаграме, временске ленте и сл.).

Пројекти су идеално средство за примену широког спектра поступака вредновања знања и способности студената. Процењивање процеса учења путем критичке (само)рефлексије и других формативних и сумативних техника саставни је део активности пројектног модела наставе. Током овог процеса, наставник и студенти процењују повезаност проблемског истраживачког питања, циљева учења и наставе и кључна знања и способности стечене индивидуалним и групним напором (Розинг, Чејмберс 2011). С обзиром на активну улогу студената током целог пројектног рада, поред традиционалних сумативних техника процењивања укључује се значајнија употреба саморефлексије и практичног демонстрирања стечених знања и вештина. Ове врсте формативног вредновања служе и као својеврсна подршка процесу учења.

Динамичка природа рада на пројектима проузрокује, на основу развијања интуитивних објашњења и добијања нових научних информација, стварање нових, ужих или ширих истраживачких питања која нису била уочена на почетку. Тиме се може покренути нови циклус пројектних активности (Муконен, Хакараинен, Лакала 1999).

УЛОГЕ СТУДЕНАТА И НАСТАВНИКА У ПРОЈЕКТНОМ МОДЕЛУ НАСТАВЕ

У разматрањима неопходности увођења нове парадигме у универзитетску наставу напомиње се да у већини случајева и данас на факултетима доминира традиционална парадигма, са строго одређеним улогама наставника и студената. Карактеришу је атомистички приступ, усмереност замишљеном „просечном” студенту, фронтални рад наставника са великим групама студената (*ex cathedra*) и компетитивна клима. Улога универзитетског наставника подразумева предавања и преношење готових знања, а задатак студената је да науче што више чињеница како би их репродуковали на испиту (Ђукић 2010). Истраживање о улози универзитетских наставника у развоју функционалних знања студената показује да „студенти сматрају да нису довољно спремни да у наставним и истраживачким активностима развију сопствене приступе у решавању проблема и проналазе узроке за овакво стање и у наставницима који недовољно подстичу овакав приступ” (Копас Вукашиновић 2015: 69).

Овакво стање је у директној супротности са препорукама и концепцијама универзитетске наставе које креатори националних и међународних

образовних политика промовишу. Једна од препорука која се може навести као пример наведена је у *Зеленој књизи о образовању наставника у Европи* и у њој се децидирано наглашава да наставу као трансмисију знања треба одбацити као застарелу и да постоје многи уверљиви аргументи у прилог увођења нових, динамичнијих концепција усмерених ка новом педагошком професионализму (*Зелена књига о образовању наставника у Европи* 2000).

Да би се ове и сличне препоруке са стратешког нивоа операционализовале и имплементирале у универзитетску наставу, нарочито на факултетима за образовање наставника, од суштинског је значаја укључивање активности које се односе на: развој критичког мишљења и аналитичких способности студената; коришћење нових медија; имплементацију модела рада који подразумевају искуствено учење; развијање сарадничких способности; развој компетенција за континуирано учење и усавршавање; примену интердисциплинарног приступа који омогућава развој вештина и знања о различитим темама (Дејвис, Фидлер, Горбис 2011). Такође, оспособљеност студената за тимски рад у реализацији истраживачких активности, спремност да у наставним активностима развију сопствене приступе у решавању проблема и поседовање сарадничких вештина за групни рад, представљају очекиване исходе универзитетске наставе (Копас Вукашиновић 2015). Пројектни модел наставе, осмишљен да подстиче развој знања и способности студената путем рада на истраживачким пројектима, један је од модела који одговара набројаним захтевима и исходима. Улога наставника је дефинисана у складу са схватањима Виготског о зони наредног развоја и подразумева партнерски однос са студентима. Заједничке активности студената и наставника чине нераздвојну целину, оба партнера имају активну улогу у заједничкој акцији и наставник се појављује као спољашњи ослонац, допуна мисаоне активности студената (Ристановић 2016).

Самосталност студената и степен њихове слободе коју имају приликом избора теме, методологије и материјала за рад одређује структурираност пројектних задатака и узима се за један од критеријума класификације пројектних активности (Хенри 1995). Степен слободе избора и одлучивања студената је највећи у неструктурираним пројектима и они су прилично самостални у формулисању и одабиру теме пројекта, одговорни за трагање за информацијама и сагледавање проблема истраживања, истраживање обављају углавном ван учионице. Раде и делују заједно, подељени у мање групе, чиме се подстичу кооперативност и солидарност. Тема пројекта је интердисциплинарна, обухвата садржаје више наставних предмета и у њој се нарочито истиче повезаност са животом и друштвом. Презентација продуката истраживања се одвија пред широм заједницом, јер значај пројекта превазилази факултетске услове. Временска динамика реализације наставе је флексибилна, брише се временска ограниченост, а уводи се целодневни или целонедељни рад на пројекту. Отвореност и партиципативност овог приступа представљају важне елементе који утичу на повећање мотивисаности

студената за учење (Колмос 2015). У полуструктурираним пројектима степен аутономије студената се не смањује битно, али су услови рада ближи традиционалним условима универзитетске наставе. Теме пројекта често не прелазе границе наставног предмета, презентација продукта истраживања се углавном ограничава на часове на факултету, рад на пројекту се у највећој мери изводи индивидуално, ван учионице, а саветовање и размена искустава се врше на часовима. Структурирани пројекти представљају укључивање одређених елемената пројектног рада у традиционалну наставу. Аутономија студента је смањена у односу на претходне две варијанте, наставник даје оквирну тему, која није толико комплексна као код неструктурираних пројеката, а групе студената бирају подтему. Улога наставника је доминантнија и у трагању за изворима сазнања, јер он често припрема материјале као почетну помоћ студентима. Наставни садржаји који треба да се реализују путем пројеката крећу се у оквирима наставних предмета, а временска динамика пројектног рада у оквирима наставних часова (Хенри 1995). Структурирани пројекти су у развијенијим школским системима карактеристичнији за предуниверзитетско образовање и наставу, када ученици стичу прва искуства у пројектним активностима.

Овладавање пројектним активностима представља изазов и за студенте и за наставнике. Зато се током тог процеса препоручује примена спирално-узлазног модела рада (Розинг, Чејмберс 2011) и постепен прелазак са структурираних на полуструктуриране и, на крају, на неструктуриране пројекте. Задатке у структурираним пројектима треба тако осмислити да утврђују почетна знања и искуства студената, а затим их надограђују. Временом студенти све више раде на захтевнијим задацима за чије је решавање потребно стицање и развијање нових знања и вештина, чиме се олакшава процес учења и когнитивно оптерећење равномерно расподељује.

Степен самосталности студената у пројектним активностима повлачи за собом питање улоге и значаја наставника, али и проблема са којима ће се наставник неминовно сустрести. Јединствени приступ пројектног модела наставе нуди не само већу флексибилност за студенте, већ и трансформише улогу наставника (Василиене-Василиоскиене, Бутвилиене, Бутвилас 2016). Наставницима су на располагању активности и „алати” које могу да комбинују на различите начине, тако да повећају интересовање и мотивацију студената. Наставници најчешће преузимају улогу фацитатора и татора чији је задатак да воде студенте кроз пројекат, дају им одговарајућа упутства током сложених и захтевних активности и тиме превазилазе границе и ограничења традиционалне универзитетске наставе. Заједнички напор студената и наставника на решавању проблема истраживања утврђеног пројектом сагледава се као размена знања и искустава, која истовремено укључује когнитивну независност и социјалну међузависност (Розинг, Чејмберс 2011). У почетним фазама израде пројекта, нарочито када се ради са студентима који немају довољно искуства, потребно је обратити пажњу на могуће почетничке

грешке као што су осмишљавање преамбициозних пројеката, тешко остварљивих у пракси, израда непотпуних пројеката (Донели, Фицморис 2005), нејасноће у идентификацији проблема истраживања, неадекватни називи и површна израда пројеката, неповезаност пројектних циљева и активности и мала применљивост пројеката (Баланеску 2015). Наставник-тутор тада треба да се послужи примерима успешних пројеката како би се утврдиле разумне процене обима пројекта и времена потребног за његову успешну реализацију. На тај начин се студентима помаже да стекну реалнију представу о очекивањима и постигнућима (Донели, Фицморис 2005). Међутим, да би улога наставника била у потпуности остварена у складу са теоријским претпоставкама пројектног модела наставе, неопходно је да наставници поседују одговарајућа знања и практична искуства. Једно квалитативно истраживање о мишљењу универзитетских наставника о позитивним и негативним аспектима примене пројектног модела наставе, спроведено у Литванији (Ласаускиене, Раудуваите 2015), показује да наставници признају сврсисходност примене овог модела наставе у универзитетском образовању, али наглашавају да се он перципира и примењује као епизодни иновативни елемент, а не као системска стратегија. Као отежавајуће околности његове значајније примене наведене су: недостатак дијалога и сарадње између студената и наставника, коришћење пројектног рада без обзира на ниво студентских компетенција и недовољно подстицање студената на мисаоно активирање (Ласаускиене, Раудуваите 2015). Овоме би требало додати и закључак произашао из резултата истраживања спроведеног код нас, према којем је „као главна препрека из угла студената виђена недовољна инструисаност” (Гојков 2013: 209). Да би се предупредило деловање фактора који умањују ефективност пројектног модела наставе у универзитетском образовању, наставницима се препоручује да се посебно позабаве питањима: а) мотивације студената (с обзиром на сложеност активности неопходан је виши ниво мотивације него у традиционалном моделу наставе), б) овладавања техникама израде пројекта, реализације истраживања, анализе података и представљања резултата, в) коришћења постојећих знања и искустава и г) организације и координације активности и управљања ресурсима. Другим речима, универзитетска настава заснована на конструктивистичком приступу пред наставника поставља високе захтеве, не само у погледу поседовања стручних знања из одређене научне области, већ и поседовања одговарајућих педагошких компетенција. Из тих разлога, трансформација улога универзитетских наставника долази до тачке када их претвара у доживотне ученике (Бос, Краус 2007) и рефлексивне практичаре.

ЗАКЉУЧАК

Укључивањем у европски образовни простор, Република Србија је као један од главних циљева реформе прокламовала успостављање савременог система високог образовања, заснованог на принципима Болоњске декларације. У складу са тим, у последњој деценији су реформски напори нарочито усмерени на квалитет наставе, чије би иновирање за исход требало да има подизање конкурентности свршених студената на домаћем и иностраном тржишту знања. Да би се ово остварило, неопходно је минимизирање „ex cathedra” приступа у универзитетској настави и потенцирање модела заснованих на активном укључивању студената у социјални процес разумевања искуства и развијању способности флексибилног мишљења, самосталног учења и доживотног образовања. Управо су се у овим областима пројектна и сличне варијанте проблемско-истраживачке наставе показале ефективнијим у односу на друге моделе.

Могућности примене пројектног модела наставе у циљу иновирања универзитетског образовања одређене су пре свега теоријско-методолошким оквиром и резултатима адекватних емпиријских истраживања. Из анализе релевантних научних радова о пројектном моделу наставе произлази закључак да постоји одговарајући иновативни потенцијал, сагледан кроз три суштинска аспекта: 1) промене образовне парадигме – уместо традиционалне, у првом плану је конструктивистичка, која другачије тумачи природу и функцију универзитетске наставе и имплицира суштинску реконцептуализацију и реорганизацију образовне праксе; 2) промене структуре и садржаја наставних активности – уместо предавачко-илустративних које од студената углавном захтевају репродукцију добијених информација, предвиђене су пројектне активности које поспешују развој истраживачког мишљења и усвајање истраживачких процедура; 3) промене улога универзитетских наставника и студената – уместо главног извора информација наставник постаје фацилитатор и тутор, а студент уместо пасивног слушаоца постаје равноправан и у великој мери аутономан учесник наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

Баланеску (2015): Ramona-Cristina Balanescu, The project-based learning in the higher education – theoretical and practical aspects, *Proceedings of the Scientific Conference AFASES*, 1, 159–164.

Банђур, Поткоњак (1999): Вељко Банђур, Никола Поткоњак, *Методолошких истраживања*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Бел (2010): Stephanie Bell, Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 83(2) 39–43.

Блуменфелд, Соловеј, Маркс, Крајчик, Гуздил, Палинкар (1991): Phyllis C. Blumenfeld, Elliot Soloway, Ronald W. Marx, Joseph S. Krajcik, Mark Guzdial, Anne-marie Palincsar, Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning, *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369–398.

Бос, Краус (2007): Suzie Boss, Jane Krauss, *Reinventing Project-Based Learning*, ISTE.

Василиене-Василиоскиене, Бутвилиене, Бутвилас (2016): Virgilia Vasil-iene-Vasiliauskiene, Jurate Butviliene, Tomas Butvilas, Project-Based Learning: the Com-plexity and Challenges in Higher Education Institutions, *Computer Modelling & New Technologies*, 20(2), 7–10.

Вулфолк, Хјуз, Волкап (2014): Anita Vulfolk, Malkolm Hjuз, Vivijen Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Beograd: CLIO.

Гојков (2013): Grozdanka Gojkov, *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac: Vi-soka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Дејвис, Фидлер, Горбис (2011): Anna Davies, Devin Fidler, Marina Gorbis, *Fu-ture work skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.

Доналдсон (2013): Graham Donaldson, Profesionalac 21. veka, *Nastavnička pro-fesija za 21. vek*, Beograd: Centar za obrazovne politike, 13–23.

Донели, Фицморис (2005): Roisin Donnelly, Marian Fitzmaurice, Collaborative Project-Based Learning and Problem-Based Learning in Higher Education: a Considera-tion of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies, In: G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, Dublin: AISHE/HEA, 87–98.

Ђукић (2010): Мара Ђукић, Нова парадигма универзитетске наставе као из-раз педагошке реформе високог образовања, *Социолошка луча*, IV/1, 135–145.

Зелена књија о образовању наставника у Европи (2000), Министарство просвете и науке Црне Горе.

Кнол (1997): Michael Knoll, The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development, *Journal of Industrial Teacher Education*, 43 (3), 23–39.

Колмос (2015): Anette Kolmos, New contribution to PBL?, *Hogre utbildning*, Vol. 5 (1), 1–5.

Копас Вукашиновић (2015): Емина Копас Вукашиновић, Улоге универзи-тетских наставника у развоју функционалних знања студената у њиховој професи-оналној едукацији, у: Емилија Лазаревић, Јелена Стевановић, Дејан Станковић (ур.), *Нове улоге за ново доба: прилози за реформисање образовне праксе*, Београд: Инсти-тут за педагошка истраживања, 57–70.

Копас Вукашиновић (2017): Емина Копас Вукашиновић, Могућности инови-рања наставног процеса у систему универзитетског образовања, *Узданица*, XIV/1, 7–15.

Ласаускиене, Раудуваите (2015): Jolanta Lasuaskiene, Asta Rauduvaite, Pro-ject-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecteurs, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197 (2015), 788–792.

Лидон, Реболар, Мелер (2011): Iván Lidón, Rubén Rebollar, Charles Møller, A Collaborative Learning Environment for Management Education Based on Experiential Learning, *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 48 (3), 301–312.

Луис, Смит (1998): Ralph G. Lewis, Douglas H. Smith, *Тоштални квалитет у високом образовању*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маркс, Блуменфелд, Крајчик, Соловеј (1997): Ronald W. Marx, Phyllis C. Blumenfeld, Joseph S. Krajcik, Elliot Soloway, Enacting Project-Based Science: Challenges for Practice and Policy, *Elementary School Journal*, 97, 341–358.

Муконен, Хакараинен, Лакала (1999): Hanni Muukkonen, Kai Hakkarainen, Minna Lakkala, Collaborative Technology for Facilitating Progressive Inquiry: the Future Learning Environment Tools, In: C. Hoadley, J. Roschelle (Eds.), *The Proceedings of the CSCL '99 Conference*, December 12–15 1999, Palo Alto, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 406–415.

Ристановић (2012): Душан Ристановић: Пројектна настава између традиционалног и савременог – од наставне методе до наставног система, у: Владимир Милосављевић (ур.), *Наука и традиција*, Зборник радова са научног скупа одржаног 18–19. маја 2012. године, књига 7, том 2/2, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, 657–670.

Ристановић (2016): Душан Ристановић: Конструктивистичке основе пројектног модела рада у настави природе и друштва, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLVI(1), 279–295.

Розинг, Чејмберс, (2011): Hetty Roessingh, Wendy Chambers, Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (1), 60–71.

Сегединац, Поповић, Адамов (2006): Мирјана Сегединац, Борка Поповић, Јасна Адамов, Савремени трендови у организацији иницијалног образовања предметних наставника, *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Зборник радова (Књига 1), Нови Сад: Филозофски факултет, 135–146.

Скардамаља, Берјетер (2003): Marlene Scardamalia, Carl Bereiter, Knowledge Building, *Encyclopedia of Education* (2nd edition), New York: Macmillan Reference, 1370–1373.

Хеле, Тињала, Олкинура, (2006): Laura Helle, Paivi Tynjala, Erkki Olkinoura, Project-Based Learning in Post-secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots, *Higher education*, 51, 287–314.

Хенри (1995): Jane Henry, *Teaching Through Projects*, London: Kogan page & Institute of Educational Technology, Open University.

Dušan P. Ristanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

Biljana J. Stojanović

Predrag Ž. Živković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Human Sciences

THEORETICAL ASPECTS OF INNOVATING HIGHER EDUCATION BY IMPLEMENTING PROJECT-ORIENTED TEACHING MODEL

Summary: This paper deals with key theoretical and methodological assumptions of innovating and improving the quality of higher education by implementing the project-oriented teaching model. Three aspects of this model are considered, and by using the method of theoretical analysis it is concluded that: a) project-oriented model is based on constructivist teaching method (learning process is based on knowledge construction, as opposed to passively receiving knowledge; larger students' autonomy is required in the realization of tasks; cooperative forms of teaching are dominant; projects are based on real-world problem solving); b) project activities are organized according to the established research procedures (preparing project plans, developing project, conducting research, data analysis, drawing conclusions, presenting research results); c) university teachers' and students' roles are based on partnership relation and team work and form an inseparable unit.

The theoretical research results indicate that some innovative solutions offered in the analysis could serve as a basis for the implementation of the project-oriented teaching model in higher education.

Key words: higher education, project-oriented teaching model, constructivist teaching approach, students, teachers.

ISTORIJA UMETNOSTI: LA PRIMAVERA

(25.04.1999. - MIA - POSETA PORODIČNOJ KUĆI TOKOM BOMBARDOVANJA SERBIJE)



Gorica R. Tomić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD Student

УДК 811.111'373.7
Стручни рад
Примљен: 3. октобар 2017.
Прихваћен: 23. мај 2018.

IS THERE ANYTHING WRONG WITH THE EXPRESSION “A BUNCH OF MIGRANTS”?

Abstract: By analysing some of the syntagmatic lexical relations of the phrase “a bunch of”, the paper deals with the question whether the outbreak of public anger caused by David Cameron’s use of the phrase “a bunch of migrants” was understandable or not. In an attempt to answer this question, sources such as the contemporary dictionary definitions of the lexeme “bunch” (when used to refer to people) as well as the instances of its modern usage were used. The modern contexts were retrieved from the written corpus which included some of the UK broadsheet and tabloid newspapers analysed by means of a corpus analysis tool *WebCorp*. The results led to the conclusion that the said outbreak of anger was fairly justified as, besides very few instances of its neutral usage, the phrase “a bunch of” has a strong tendency to be used negatively and with dislike when describing groups of people.

Key words: corpus linguistics, written corpus, daily newspapers, “a bunch of”, collocates

1. INTRODUCTION

“Words are powerful. They are the means through which we communicate meaning. How we choose to use our words determines whether we create positive or negative meaning. [...] The choice is ours. Everything we think or say carries meaning. The words we use can heal or wound, affirm or diminish, liberate or enslave, foster love or incite hatred” (Preston 2012: x). The entire quote, particularly its last sentence, came to be especially true when the former UK and pro-EU Prime Minister David Cameron used the phrase “a bunch of migrants” to refer to a group of refugees at a camp in Calais during a PMQs (Prime Minister’s Questions) session in January 2016. Labour MPs and the general public in the UK were rather appalled at such use of language. Consequently, Cameron was publicly and severely criticised for using the phrase which, after going viral, was reported on in various newspapers across the country and described as “dehumanising”, “unstatesmanlike”, “inflammatory”, “unbecoming of the prime minister’s office”,

“callous”, “shameful”, “disgraceful”, “a disgrace”. These comments strongly suggest that there is something wrong with the phrase.

After the controversial incident took place, I discovered a very interesting, informative and thought-provoking article on Cameron’s use of the phrase “a bunch of migrants” by Robbie Love (Love 2016). In his article, Love explained that he had searched through 4.5 million words of spoken corpus (he actually transcribed people’s present day conversations across the UK) to find out how people in the UK normally use the phrase “a bunch of”. He learnt that words such as “people”, “flowers” and “things” were most likely to be described in this way. In addition, he found that there were several other words used the same way to refer to groups of people including “kids”, “volunteers”, “retards”, “losers”, “lads”, “individuals”, “friends”, “dickheads”, “dancers”, “Aussies”, “alcoholics”, “thieving sods” and “thieving fuckers”. What Love also noticed was that the word “migrants” was absent from the list. The linguistic evidence, according to Love, clearly indicated that “people do often use ‘bunch of’ to refer to groups of people negatively or with distaste”, and led to the conclusion that “the upset caused by Cameron’s use of the phrase ‘a bunch of migrants’ was perhaps understandable” (Love 2016).

2. THE PRESENT RESEARCH

Reading Love’s article, I was interested in finding out, using a different kind of corpus, whether the negative reaction triggered off by the use of the phrase “a bunch of migrants” was justified or not. The most reliable way to do it, it seems, was to look into both the definitions of “bunch” as provided by some of the online dictionaries of British English and the examples of its contemporary usage. In other words, the paper seeks to answer the following questions:

1. What can contemporary dictionaries tell us about the definition and usage of “a bunch of” used in reference to people?
2. Which words referring to people are, based on corpus-based research, normally used with “a bunch of” by native speakers of British English?
3. Was all the criticism concerning the use of “a bunch of migrants” to refer to a group of refugees understandable?

3. METHODOLOGY

Whereas Love’s research was conducted on the spoken corpus of British English, the present one employed the written corpus of British English using *WebCorp*. As a corpus analysis tool, *WebCorp* allows anyone interested in language and the way words and phrases are used to access the World Wide Web as

a corpus. It consists of a substantial collection of “real world” texts from which facts about real language can be extracted and analysed. As far as the search engine options are concerned, *WebCorp* works using various web search engines, each covering different sub-sets of the Web’s content. The one used for the purpose of this research was *Bing*. The number of pages *WebCorp* will search through depends solely on the search engine one chooses. In this case, the number of pages was limited to 50. One of the advanced options I used was *One concordance line per web page*, producing only one match from each page searched. It proved to be an extremely useful option since it stopped one web page from dominating the results. The last step was choosing the sites *WebCorp* was to search through. As one of the aims of the paper was to analyse the real-world contexts in which “a bunch of” appears, UK broadsheet and tabloid newspapers seemed to be the right choice. Newspapers provide a significant and fresh insight into how a real language is used, especially a language that evolves as fast as English. On *WebCorp*, the UK broadsheet newspapers included the quality newspapers such as *The Times*, *The Telegraph*, *The Guardian* and *The Independent*, whereas the UK tabloid newspapers included *Mirror*, *The Sun* and *Daily Star*. Once the results were obtained, the search was further refined by specifying the time span, i.e. from August 6, 2006 to August 6, 2016. Also, the results where the collocates of “a bunch of” were not used in reference to people were excluded from further analysis. Needless to say, the instances related to David Cameron’s controversial use of the phrase were excluded from further analysis as well (word filter option was applied).

Prior to the research described, some of the renowned online dictionaries of the English language were consulted regarding the definition and, more importantly, usage of “bunch”. The dictionaries used in this paper are as follows: *OxfordDictionaries.com*, *Dictionary.Cambridge.org*, *MacmillanDictionary.com*, *LDOCEonline.com* and *CollinsDictionary.com*. The primary reason for choosing *online* versions of these dictionaries is that they are updated far more frequently than the printed ones and so provide the most recent information on how a real language is used.

4. RESULTS

Given below are the definitions of “bunch” as retrieved from the above-mentioned dictionaries. Some of them are more exhaustive (e. g. 3a) than the others and, therefore, far more valuable for the results analysis, discussion and, eventually, conclusion. The example(s) pertaining to the definition were copied so as to extract the collocates of the phrase in question.

- 1) “*informal* a group of people” (Bunch [Def. 1.1]. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/>).

e.g.

- a) A **bunch of people** piled into the van, and even more crowded into the flatbed.
- b) UTV's Hell's Kitchen brought together a **bunch of C-list celebrities** and turned them into chefs.
- c) And it's even more fun to get a **bunch of friends** together and team up.

2) "a **group of people**" (Bunch [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/>).

e.g.

- a) They're a **bunch of jerks**.
- b) Those **builders** are a **bunch of cowboys** – they made a **terrible job of our extension**.
- c) These **politicians** are just a **bunch of crooks**.

3) "informal a **group of people**; showing disapproval often used in **negative contexts**, to refer to a **group of people** that you **dislike** or **regard** as **stupid, inferior** etc." (Bunch [Def. 1 a.]. (n. d.). In Bunch [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/>. Retrieved from <http://www.macmillandictionary.com/>).

e.g.

- a) The **volunteers** are a very **mixed bunch of people**.
- b) The **article referred** to his **opponents** as "a **bunch of hypocrites**".
- c) What a **pathetic bunch of losers**!

4) "informal a group of people" (Bunch [Def. 2]. (n. d.). In *Longman English Dictionary Online*. Retrieved from <http://www.ldoceonline.com/>).

e.g. a friendly **bunch of people**

5) "informal a group or company" (Bunch [Def. 3]. (n. d.). In *Collins Dictionary | Always Free Online*. Retrieved from <http://www.collinsdictionary.com/>).

e.g.

- a) a bunch of boys
- b) My neighbours are a bunch of busybodies.
- c) We were a pretty inexperienced bunch of people really.

The above dictionary definitions provide more or less the same definition of the noun "bunch". Interestingly enough, only *MacmillanDictionary.com* tackles the question of the noun's current usage by assigning the label "showing disapproval" to it when used in reference to people. Based on the dictionary search

results, the following are the words that form syntagmatic lexical relations with “bunch of”: “people”, “C-list celebrities”, “friends”, “jerks”, “cowboys”, “crooks”, “hypocrites”, “losers”, “boys” and “busybodies”.

As was pointed out previously, the next step was extracting the results for “bunch of” from the UK “qualities” and “populars”. The following are the examples the said UK “qualities” produced:

- 11: But some of these City people act like a **bunch of cry babies**.
 - 43: Golf A **bunch of amateurs**
 - 33: **bunch of writers** The write stuff: Lewis Dartnell, Caoimhe McKenna, Clare Neve
 - 27: UN forces – just a **bunch of thugs?**
 - 23: Germany Storm over ‘**bunch of gays**’ in Germany’s World Cup team Agent of injured captain
 - 10: SNP activist: Dead British soldiers are a **bunch of child killers**’
 - 36: Ashley Cole apologises for labelling FA a ‘**bunch of twats**’ after his evidence in John Terry trial is
 - 40: softly focused lenses the company is nothing more than a **bunch of soap and deodorant peddlers** looking to make a quick buck
 - 34: A **bunch of lying bastards**’ - Brian May and Paul McCartney hit out
 - 32: This is what happens when you die, according to a **bunch of different people**
 - 46: David Cameron described Mr Corbyn and his allies as “a **bunch of terrorist sympathisers**” as the debate over air strikes in Syria
 - 35: Rowling attacks ‘**bunch of racists**’ who criticised a black Hermione
 - 24: the British used to be stylish, but now we’re a **bunch of scruffs**
 - 20: Rugby Players’ Association chairman wants to avoid scenario of having ‘**bunch of cripples**’ in 15 years’ time
 - 31: What makes a **bunch of teenagers** from Brighton go to Syria?
 - 38: Did a **bunch of little kids** get shot today?’ Stars join march for gun
 - 19: to leave the EU, other countries will think we’re a **bunch of spoilt children**.
 - 30: Probably the equivalent of an evolutionary biologist listening to a **bunch of creationists** tell the public creation theory is right and evolution
 - 22: I’d rather fight ten more EU referendums than let a **bunch of lawyers** tell Britain what to do
 - 37: The Musketeers: just a **bunch of silly little boys** – review
- The following are the examples retrieved from the UK “populars”:
- 16: **bunch of bullies** EU bunch of bullies EUROPEAN Union chiefs have sparked
 - 13: YOU **BUNCH OF DRIPS**
 - 6: **BUNCH OF DIVVIES**
 - 2: **BUNCH OF MORONS**

4: FIFA Uruguayan President Jose 'Pepe' Mujica has labelled FIFA “a **bunch of old sons of bitches**” in his latest attack on world

17: No, a **bunch of Irish priests** did not hack someone's Facebook page

5: USA goalkeeper Hope Solo brands Sweden football team a “**bunch of cowards**” after Olympic defeat

9: Defeated England team branded ‘a **bunch of overpaid nonces**’ live on BBC.

5. DISCUSSION

As stated earlier in the paper, “people”, “C-list celebrities”, “friends”, “jerks”, “cowboys”, “crooks”, “hypocrites”, “losers”, “boys” and “busybodies” are found to co-occur with “bunch of” based on the examples provided by the dictionaries. Further analysis of these words and phrases shows that seven out of ten are generally understood to convey an unfavourable meaning. In other words, apart from “people”, “friends”, and “boys”, all other collocates are viewed negatively.

For instance, in the phrase “C-list celebrities”, it is the adjective “C-list”, defined as “specifically designating or relating to a (notional) roster of relatively unimportant or formerly prominent individuals, especially in the entertainment industry or the media” (C-list. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/c-list?q=C-LIST>), that has a negative meaning and thus a negative influence on the entire noun phrase.

Further evidence of the negative usage of “bunch of” comes from the word “jerks” for which the dictionaries suggests as a secondary meaning “a **contemptibly foolish person**” (Jerk [Def. 2]. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/jerk#nav1>), or “a **stupid person**, usually a man” (Jerk [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 6, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/jerk>).

An interesting example of a collocate of “bunch of” is “cowboys”. First, the word “cowboys” is not used here in its primary meaning of a man whose job is to tend cattle. It is rather used colloquially in relation to, as the dictionary puts it, “someone who is not **honest, careful, or skilful in their trade or business**, or someone who **ignores rules** that most **people obey** and is **therefore not considered** to be **responsible**” (Cowboy [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 6, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cowboy>). Based on this definition, it is all too obvious that there is a negative tinge to the word “cowboys” when used this way and as a result to the entire noun phrase. When people refer to those considered

dishonest, among the many attributes they can think of is “crooks”, yet another word bearing an unfavourable meaning.

The previous four examples indicate that there is a strong tendency for the use of “bunch of” in negative contexts. Further confirmation of that comes from the word “hypocrites” as it is used to describe “a person who claims to have certain moral principles or beliefs but behaves in a way that shows they are not sincere” (Hypocrite. (n. d.). In *Macmillan Dictionary | Free English Dictionary and Thesaurus Online*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.macmillan-dictionary.com/dictionary/british/hypocrite>).

The word “losers” is no exception when it comes to examples carrying a negative meaning, for it is normally used to characterise “a person who fails frequently or is generally **unsuccessful** in life” (Definition of loser in English. (n. d.). Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/loser>).

Last but not least, among the “blacklisted” words is “busybodies”. Used to show disapproval, the noun describes a person who “is very interested in other people’s private activities and tries to get involved in them in way that is annoying” (Busybody definition and synonyms | *Macmillan Dictionary*. (n. d.). Retrieved August 6, 2016, from <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/busybody>).

No matter how valuable the above results are in terms of the current usage of “bunch of”, they are just the tip of the iceberg. We have yet to examine what some of the UK newspapers have to say about how “bunch of” is used in modern contexts. The following examples represent the collocates of “bunch of” as extracted from the UK “qualities”: “cry babies”, “amateurs”, “writers”, “thugs”, “gays”, “child killers”, “twats”, “soap and deodorant peddlers”, “lying bastards”, “different people”, “terrorist sympathisers”, “racists”, “scruffs”, “cripples”, “teenagers”, “little kids”, “spoilt children”, “creationists”, “lawyers”, “silly little boys”.

Similarly to the dictionary examples, almost all of the listed collocates are used pejoratively to describe groups of people except for few neutral ones such as “writers”, “different people”, “teenagers”, “little kids”, “creationists”, “lawyers” and “gays”, the word which “became established in the 1960s as the term **preferred** by **homosexual** men to describe themselves. It is now the standard accepted term throughout the English-speaking world.” (Definition of gay in English. (n. d.). Retrieved August 9, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/gay>).

Unlike these seven neutral terms, the phrase “cry babies” has a rather disapproving meaning as it denotes “someone, usually a **child**, who **cries** a lot without good **reason**” (Cry-baby [Def. 1]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 9, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cry-baby>).

Another word similar in meaning to the previously mentioned “cowboys” having a “disapproving” label to it is “amateurs”. The word is glossed in the

dictionary as follows: “someone who does not have much **skill** in what they do” (Amateur [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 6, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/amateur>) and is normally used to show disapproval.

“A violent person, especially a criminal” is often referred to as a “thug” (Thug [Def. 1]. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/thug>). Speaking of violence as one of the commonest of the world’s evils, there are other examples such as “child killers” and “terrorist sympathisers” also found to collocate with “bunch of”. Although the word “killer” may have positive connotations in the English language as in ‘Dizzy was a **real** killer on the **trumpet**’ (Killer [Def. 5]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved September 19, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/killer>), meaning a very skilful trumpet player, it is all too apparent that being “a killer of children” has only a negative sense. Also, the fact that someone approves of and supports terrorism (“terrorist sympathisers”) cannot be attributed other connotation than a negative one. Another dictionary entry linked to violence and abuse to which a label “disapproving” is attached is “racists”. It is used to denote “someone who **believes** that other **rac**es are not as good as their own and **therefore treats** them **unfairly**” (Racist. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 6, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/racist>).

“Twats” is used as an extremely offensive word with the gloss of “a stupid or unpleasant person” (Twat [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 6, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/twat>). Another pejorative term, though somewhat milder, used to describe unpleasant people is “bastards”. The adjective “lying” that accompanies it only adds to its negativity.

Typically found in British English, the noun “peddler” is defined according to *Oxford Dictionaries* as a “person who goes from place to place selling small goods” (Peddlar [Def. 1]. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/pedlar>). Although this relatively rare word has no negative connotation on the basis of the definition provided, its historical context requires closer examination. In England, “peddlar” used to have negative associations. In the 18th century, peddlars were believed to be engaged in questionable activities. For instance, Jonathan Swift, the author of *Gulliver’s Travels* (1726), represents peddlars as the members of a bad company (Salman 2013: 15). Further evidence of the word’s negative reputation comes from *Cambridge Dictionary*. Namely, the dictionary gives as a secondary meaning, labelled disapproving, “someone who gives ideas to other people” and as a third meaning, labelled old-fashioned, “someone who sells illegal drugs to people” (Peddlar. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 6, 2016, from [160](http://diction-</p>
</div>
<div data-bbox=)

ary.cambridge.org/dictionary/english/peddler). Closer examination of the example in question shows that the phrases such as “to make a quick buck” and “female insecurities”, representing its immediate context and having negative connotations themselves, only add to this word being still perceived negatively.

Having a scruffy appearance is certainly not a desirable quality in people. One of the various terms used to make reference to such people within British English informal register is, quite predictably, “scruffs”.

Further evidence for the negative associations of “bunch of” comes from the word “cripples”. Based on the authority of *Collins Dictionary*, the word itself, being labelled as offensive, refers to “someone who seems disabled or deficient in some way” (Cripple [Def. 2]. (n. d.). In *Collins Dictionary | Always Free Online*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cripple>).

“Spoilt” with the gloss of “a spoiled person, especially a child, is rude and behaves badly because they have always been given what they want and allowed to do what they want” (Spoilt [Def. 1]. (n. d.). In *Longman English Dictionary Online*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.ldoceonline.com/dictionary/spoiled>) is obviously negative in meaning and represents another example of an adjective negatively influencing the whole noun phrase, i. e. “spoilt children”.

In a similar fashion, the phrase “silly little boys” is negatively coloured owing to the presence of the adjective “silly”, being defined as “having or showing a lack of common sense or judgement; absurd and foolish” (Silly [Def. 1]. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/silly>).

As far as the results retrieved from the UK “populars” are concerned, “bullies”, “drips”, “divvies”, “morons”, “old sons of bitches”, “Irish priests”, “cowards”, “overpaid nonces” are found to co-occur with “bunch of”. Closer examination of the results indicates that only the example containing the noun phrase “Irish priests” is not used negatively.

“Someone who **hurts** or **frightens** someone who is **smaller** or less **powerful**, often **forcing** them to do something that they do not **want** to do” is often referred to as a “bully” (Bully. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 9, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bully>). On the other hand, weakness to confront these bullies is one of the main attributes of “cowards”, another disapproving term co-occurring with “bunch of”.

Another example used to show disapproval is “drips” as it denotes “a **boring person** without a **strong character**” (Drip [Def. 2]. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 9, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/drip#british-1-2-2>). Speaking of ineffectual and weak people, “divvies” is often used within British English informal register to denote those considered stupid. When it comes to stupidity and

intellectual inferiority, also recorded to collocate with “bunch of” is “morons” as a particularly offensive and insulting word for very stupid ones.

Even though the definition of “sons of bitches” may vary widely, from being used as “a general term of contempt or abuse” (Son of a bitch. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 9, 2016, from [http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/son-of-a-bitch?q=son of a bitch](http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/son-of-a-bitch?q=son%20of%20a%20bitch)), to a more concrete definition of “an unpleasant man” (Son of a bitch. (n. d.). In *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Retrieved August 9, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/son-of-a-bitch>), there is no question about it being an insulting term.

Last but certainly not least collocate of “bunch of” having a negative tinge is “nonces” as in the phrase “overpaid nonces” used by a journalist in relation to the defeated England team at Euro 2016 and reported on in one of the UK “populars”, namely *Daily Star*. The noun “nonce” is used as a slang term to refer to “a person convicted of a sexual offence, especially against a child” (Nonce [Def. 2]. (n. d.). In *Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar*. Retrieved August 6, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/nonce#nav2>), or to “a **rapist** or child molester; a **sexual** offender” (Nonce [Def. 2]. (n. d.). In *Collins Dictionary | Always Free Online*. Retrieved August 9, 2016, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/nonce>).

6. CONCLUSION

As far as the definition of “bunch” is concerned, it seems all too appropriate to quote Steven Pinker when saying: “[...] a definition (which is admittedly always incomplete) is [...]” (Pinker 2008: 100) because the dictionaries used throughout the paper provide rather loose definitions for the entry “bunch”, apart from *MacmillanDictionary.com* which sheds some new light on its contemporary usage. Based on a relatively small number of examples provided below each of the definitions and thus a modest number of collocates, it is difficult to reach a definite conclusion whether “a bunch of” is used in a derogatory sense or not. It is also worth noting that none of the dictionaries provided the word “migrants” as the collocate of “a bunch of”.

The instances excerpted from the UK broadsheet newspapers seem to reflect people’s pronounced tendency to use a rather informal phrase “a bunch of” with nouns and noun phrases expressing disapproval. The odour of negativity also hangs over almost each and every collocate of “a bunch of” found in the “populars”, reaching its climax in a highly offensive word such as “morons”.

All the results considered, it is safe to say that despite few neutral uses (owing to which Cameron’s choice of words may be justified at least to some extent), the furore the controversial remark “a bunch of migrants” caused among the Labour MPs and the general public in the UK was fairly understandable. As

further confirmation of that, there is an extra-linguistic, social context, in this case the British debate about migrants, which is more often than not expressed in negative terms, and which, as such, makes critics' reactions justified (Butterfield 2015). It would also be interesting to see how the same phrase is used in other written corpora as it would surely contribute to its more comprehensive dictionary definitions as well as to it being used in everyday spoken and written communication more appropriately. Only in this way could controversies such as this one be avoided.

REFERENCES

Батерфилд (2015): J. Butterfield, *Words in the news: 'a swarm of people'* [Web log post]. Retrieved in September 2016, from <http://blog.oxforddictionaries.com/>.

Лав (2016): Robbie Love, *What's wrong with "a bunch of migrants"? Looking at the linguistic evidence* [Web log post]. Retrieved in August 2016, from <http://cass.lancs.ac.uk/?p=1880>.

Пинкер (2008): Steven Pinker, *The Stuff of Thought: language as a window into human nature*, London: Penguin Books.

Престон (2011): Shale Preston, *Getting Beyond "Whatever": The Guide to Teen Self-Esteem and Happiness*, Bloomington: Balboa Press.

Салман (2013): Jeroen Salman, *Pedlars and the Popular Press: Itinerant Distribution Networks in England and the Netherlands 1600–1850*, Brill: Leiden.

SOURCES

Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus (n. d.). Retrieved August, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/>

English Dictionary (n. d.). Retrieved August, 2016, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

Longman English Dictionary Online – LDOCE (n. d.). Retrieved August, 2016, from <http://www.ldoceonline.com/>

Macmillan Dictionary | Free English Dictionary and Thesaurus Online (n.d.). Retrieved August, 2016, from <http://www.macmillandictionary.com/>

Oxford Dictionaries – Dictionary, Thesaurus & Grammar (n. d.). Retrieved August, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/>

WebCorp: The Web as Corpus (n. d.). Retrieved August 6, 2016, from <http://www.webcorp.org.uk/live/index.jsp>

Горица Р. Томић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Студент докторских студија

ПОСТОЈИ ЛИ НЕШТО ЛОШЕ У ИЗРАЗУ „A BUNCH OF MIGRANTS”?

Резиме: Рад је инспирисан изјавом сада већ бившег британског премијера Дејвида Камерона у којој је за групу миграната у француском граду Калеу употребио израз „a bunch of migrants”. С обзиром на то да је употреба тог израза изазвала бурно реаговање његових политичких противника те јавног мњења, поставља се питање шта није у реду са самим изразом. Циљ овог рада јесте да покуша да одговори на питање да ли је таква реакција била оправдана кроз анализу неких речничких дефиниција одреднице „bunch”, затим примера датих у тим речницима и ограниченог новинског корпуса. Што се тиче дефиниција и примера из речника, користили смо се следећим онлајн речницима: *OxfordDictionaries.com*, *Dictionary.Cambridge.org*, *MacmillanDictionary.com*, *LDOCEonline.com* и *CollinsDictionary.com*. Истраживање је употпуњено корпусом новинских текстова из неких дневних листова који излазе у Уједињеном Краљевству, а у којима се осликава стварна употреба језика. Том приликом коришћена је алатка за анализу корпуса *WebCorp*. Већина наведених речника наводи да се сама одредница користи у неформалном регистру да означи групу људи. Тако се анализом ексцерпираних примера дошло до закључка да највећи број именица и именичких синтагми које колоцирају са одредницом „bunch” има негативну конотацију, односно да постоји тек неколико примера употребе ове одреднице у неутралном значењу. Такође се намеће закључак да је негодовање политичких противника Дејвида Камерона а и шире друштвене заједнице у Великој Британији том приликом у највећој мери било оправдано.

Кључне речи: корпусна лингвистика, писани корпус, дневни листови, „a bunch of”, колокати.

Марина В. Кебара
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српски језик

УДК 811.161.1'373.43
811.163.41'373.43
811.161.1:811.163.41
Стручни рад
Примљен: 28. фебруар 2018.
Прихваћен: 8. јун 2018.

ГРАМАТИЧКА ТРАНСПОЗИЦИЈА У ДЕРИВАЦИЈИ НЕОЛОГИЗАМА У ДЕЧЈОЈ ЈЕЗИЧКОЈ ИГРИ

Апстракт: Предмет истраживања у нашем раду су неологизми у дејој говорној парадигми са граматичком транспозицијом (ГТ) у подлози, као главним поступком у грађењу дејој језичке игре, са циљем њиховог одређивања, класификовања и описивања. На корпусу дејој оригиналних језичких творевина са српског и руског говорног подручја вршимо лингвокогнитивну и (психо)лингвистичку анализу са аспекта говорне организације и вербалног понашања језичке личности. Издвојили смо и описали следеће типове неологизама као производе ГТ у функцији деривационог поступка: 1) неологизми као деривати ГТ у функцији дејој/народне етимологије; 2) неологизми као деривати ГТ глагола у именице; 3) неологизми као деривати ГТ деминутива у аугментатив; 4) неологизми као деривати ГТ именица у глаголе; 5) неологизми као деривати ГТ непроменљивих врста речи у глаголе; 6) неологизми као деривати ГТ сажимањем синтагми у глагол (универбација); 7) неологизми као деривати ГТ других врста речи у придеве; 7а) неологизми као деривати ГТ других врста речи у компаратив.

Кључне речи: граматичка транспозиција, дејој неологизми, језичка личност, језичка игра, деривација, психоллингвистика.

1. УВОДНО-ТЕОРИЈСКО РАЗМАТРАЊЕ О ЈЕЗИЧКОЈ ЛИЧНОСТИ И НЕОЛОГИЗМИМА У ДЕЧЈОЈ ГОВОРНОЈ ПАРАДИГМИ

У раду¹ спроводимо лингвокогнитивну и (психо)лингвистичку анализу дејјих неологизама као најпродуктивнијих језичких јединица у дејјој говорној парадигми, насталих поступком граматичке транспозиције (даље у раду ГТ), односно конверзије, са аспекта говорне организације и вербалног понашања језичке личности (ЈЛ)². У традиционалним лингвистичким истраживањима језик се најчешће разматра као „ствар по себи”, као сложена творевина са више нивоа и описује се са аспекта његове унутрашње структуре. У оквиру психолингвистике изучавају се познате лингвистичке јединице и појаве са аспекта њиховог функционисања у комуникацији са фокусом на самом носиоцу језика, тачније посматра се ЈЛ у продукцији и перцепцији говора и ниво њене језичке способности генерисања и разумевања исказа. Језичка личност се испољава у *говорном понашању* (Горелов, Седов 1997: 110–112) које је производ интерактивног деловања индивидуалног и колективног (социјалног), те као такво представља шири појам од *говорне делатности*. Говорна делатност је условљена *говорном организацијом* (Шчерба 1974: 25) као сложеним говорним механизмом ЈЛ и као таква не може једноставно да се поистовети са говорним искуством, већ представља његову својеврсну прераду и служи за индивидуално испољавање језичког система, изведеног из постојећег језичког материјала. Носилац одређеног националног језика фиксира у себи црте колективне језичке личности, а његова непоновљивост одређује се уникатном комбинацијом социјално-психолошких карактеристика. Општост социјалног искуства није једина карактеристика међуличносног деловања, већ ЈЛ у процесу комуникације, путем говорне организације, мења језичке форме у зависности од тога коме су искази упућени. Полазећи од реченог, анализирамо напред поменути тип неологизама као негативан језички материјал, односно језичке аномалије у функцији дејје језичке игре, истовремено издвајајући (уз поредбену анализу са нормативним исказима)

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

² Термин *језичка личност* увео је у научни лексикон Ј. Н. Караулов (1987), иако се сматра да је његов прави аутор Г. И. Богин, који је установио и представио појам *језичка личност* 1984. године у докторској дисертацији *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов*. Караулов је предложио следећу структуру ЈЛ: 1) Вербално-семантички ниво (за носиоца језика претпоставља нормално владање природним језиком, а за истраживача традиционалан опис формалних средстава изражавања одређених значења); 2) Когнитивни ниво (појмови, идеје, концепти, систематизовани и хијерархизовани у свакој језичкој индивидуалности); 3) Прагматични ниво (циљеви, мотиви, интересовања, усмереност, интенционалност, што условљава последични прелазак са вредновања (процене) њене говорне делатности на осмишљавање реалне делатности).

средства која егзистирају на граници језика, а често и прелазе његове оквири. Тако, при интенционално усмереној деривацији типа граматичке транспозиције и/или конверзије испољавају се законитости и правила функционисања језика, али и својства језичке личности одређеног језика (српски/руски), откривају се периферне појаве које могу да прошире базу функционисања вербалног изражавања когнитивних процеса. Аномалија је битан фактор развоја језика, вектор кретања когнитивних процеса као последица истовремене делатности како у складу са нормом, тако и у оквиру нарушавања саме те норме, будући да је суштина правила функционисања језика у томе што она и сама као да предвиђају могућност њихових нарушавања омашком, грешком или ради неких социјалних циљева. Унутар интерпретативне семантике А. Д. Шмељов (Шмељов 1978) предлаже следећу класификацију аномалија: 1) аномални искази који треба да добију стандардну интерпретацију као резултат преосмишљавања; 2) аномални искази који не могу да буду сведени на стандардну семантику и привлаче пажњу на само нарушавање норме. У вези са тим, О. Дикро у *Енциклопедијском лингвистичком речнику* каже:

„Ispostavilo se da osnovni jezički procesi deluju isto onoliko, a često i više, u onim govorima koji se nazivaju neispravnim (u dečjim ili narodskim govorima) koliko i u govorima saobraznim sa zvaničnom normom. Dete koje menja glagol 'moći – može' prema 'možeš, može...' upravlja se onom težnjom ka analogiji, onim traganjem za proporcijama (u matematičkom smislu) koje su H. Paul i F. De Sosir smatrali jednom od najvažnijih pokretačkih sila jezika” (Дикро, Тодоров 1987: 219).

Основно и препознатљиво својство језичке игре у говору одраслих је инвертирана употреба језика, при чему је пажња аутора ЈИ превасходно усмерена на вербална средства изражавања насупрот смислу (садржају који се преноси исказом/текстом). У таквим околностима нужен услов остваривања ЈИ представља освешћеност одговарајуће усмерености: уколико је јачи ефекат изазван искључиво језичком формом, утолико се с добрим разлогом одговарајући случајеви могу оквалификовати као језичка игра. Најнижи степен игровног принципа (према напред наведеном критеријуму) остварује се током процеса прелажења из области околионалних на ниво узалних иновација када се, по правилу, сасвим губи игровни моменат. У дејем говору, међутим, неологизми представљају веома честу појаву, а сходно интенцији и мотивацији, као узроку њиховог настајања и освешћености/неосвешћености у функцији критеријума класификације, издвојили смо и терминолошки одредили две категорије неологизама у дејој говорној парадигми: 1) *неосвешћени (неусмерени) неологизми* који настају у дејем говору без свести да се ради о одступању од норме, а са циљем подражавања говора одраслих и у том случају представљају несвесну језичку игру. Њихову суштинску карактеристику, с обзиром на динамички аспект грађења који се огледа у нестал-

ности форме, чини управо та динамичност, животност, креативност, покретљивост и експресивност и врло често добијају околиналну форму. Грађење овог типа неологизама представља честу, чак константну појаву у дејем говорном и језичком стваралаштву, те као таква појава могу да се посматрају у функцији прецедентне форме за настајање следеће категорије, коју смо термилошки одредили као 2) *освешћени (усмерени) неолоизми*. Наведени тип неологизама дете-говорник свесно користи као игровни поступак за што непосредније и тачније, односно, истинитије изражавање смисла (садржаја), из чега следи да су овакве језичке јединице у дејој парадигми производ говорномисаоног чина, дакле, поступка за грађење ЈИ. У таквим условима деца-аутори намерно греше, свесно користе језичке новотворевине као најповољније језичко средство за грађење жељеног исказа у циљу постизања игровног (најчешће смешног, комичног) ефекта, будући да им узусне форме нису довољне за тачно преношење садржаја и смисла, односно поруке којом желе да делују на другог у игри или у комуникацији.

Проблем смо разматрали на корпусу дејег говорног стваралаштва са српског и руског говорног подручја, ексцерпирајући примере из: а) дејих оригиналних изјава и творевина које је више од двадесет година скупљао руски књижевник К. Чуковски и забележио у књизи *Од грује до њеје* (изворни и преведени текст); б) дејих оригиналних исказа и творевина, производа говорне делатности деце са српског говорног подручја, скупљених и забележених у књигама наших аутора Ј. Ј. Змаја *Зелени миш*, В. Рупник-Рачић, Б. Нешића *Оловка њеје срцем*.

2. О ГРАМАТИЧКОЈ ТРАНСПОЗИЦИЈИ (ГТ) У ДЕРИВАЦИЈИ ДЕЧЈИХ НЕОЛОГИЗАМА – ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОБЛЕМ И РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Језичко наслеђе, односно колективна слика света, колективна језичка свест и колективна језичка личност стварају услове да дете на подлози већ постојећег језичког материјала, као и вербалних прецедентних феномена у КБ³ ствара сопствене речи и изразе, укључујући своју индивидуалну ЈЛ у

³ Према Прохорову (Прохоров 2004), а у складу са Гудковим и Красних (Гудков, Красних 1997), поменуте термине превасходно треба доводити у везу са различитим нивоима језичке личности, у чијој се језичкој свести чувају језичка знања и представе о реалном свету као кодиране информације у форми когнитивних структура (лингвистичких и феноменолошких). Когнитивне структуре „представљају својеврстан структурни материјал за прецедентне феномене (ПФ) и за когнитивну базу (КБ) у целини (свеукупност знања и представа која ма владају сви представници одређеног лингво-културног друштва), чије језгро чине управо поменути ПФ” (Кебара 2017: 317). Видети о томе шире у: Кебара 2014, Кебара 2016, Кебара 2017; Кебара 2017а.

колективну. Из тог разлога, ни један неологизам детета-аутора не прелази оквира народне традиције.⁴ Творба речи у дечјем говору карактерише се великим бројем неологизама, при чему дете врши сложене операције анализе и синтезе у покушају да схвати природу и именовање предмета, да издвоји у њему важна обележја, да их синтетизује и одреди им јединствено име на основу већ разрађених творбених (над)модела. Уочавамо да деца предшколског узраста најчешће користе префиксацију као начин творбе речи, спајање два корена/основе, као и поступак деривације типа народне етимологије⁵. Код детета које усваја језик могуће је праћење метајезичке и метакогнитивне делатности, при чему, међутим, долази до искуственог, односно доживљајног разумевања појма, а тај доживљај фиксиран је у когнитивној бази у виду прецедентних феномена, који након тога подлежу вербализацији. Производи добијени при томе имају функционалан карактер и представљају смернице за процесе активности везане за говор и разумевање говора, повећавајући ефикасност ових процеса код појединаца (језичких личности) који се њима користе и који их производе и стварају за себе у својим индивидуалним кодовима, услед чега је тешко корелирање таквих смерница са правилима и лингвистичким терминима у школском учењу језика. У процесу настајања исказа одвија се својеврстан конфликт (блаже речено, дијалог) између индивидуално-личносног смисла, разумљивог самом говорнику и језичких форми, које носе у себи значење усвојено од стране колектива.

Задатак истраживања у нашем раду је издвајање и класификација неологизама у дечјој говорној парадигми са граматичком транспозицијом (ГТ) у подлози, као главним критеријумом анализе, при чему је акценат на транспозицији врста речи, а са циљем њиховог одређивања и описивања. Појаву прелазности у језичком систему разматрамо у контексту језичких аномалија, уз истовремено компарирање и ексцерпирање битних својстава индивидуал-

⁴ Истим принципом али свесно, за разлику од деце која су то радила несвесно, по урођеном језичком осећању, водио се и Лаза Костић при стварању својих неологизама (истакли бисмо да се, ипак, у оба случаја ради о међуделовању индивидуалне и колективне језичке личности). У вези с тим М. Ковачевић каже: „више него недвосмислено слиједи да Лаза у савременом српском књижевном језику није сматрао исправним искључиво оно што постоји у Вуковом *Рјечнику*, односно српском народном језику, који тај рјечник представља. Вуков рјечник Лаза сматра дјелом којим се мора користити свако ко жели писати исправним српским језиком, али не сматра да се у њему исцрпљује све богатство српског језика. (...) А један од начина богаћења српског језика он види у грађењу нових, недостајућих ријечи у духу српског језика” (Ковачевић 2011: 200–201).

⁵ У Марузовом енциклопедијском речнику (Марузо 1960) наведени термин се тумачи као процес који се састоји у томе да се у свести говорника одређена реч испољава у корелацији са другим речима, које као да разјашњавају ову прву, док се у Розентаљевој приручнику (Розентаљ 2009) проналази тумачење по којем се термин *народна етимологија* у најкраћем може одредити као прерада и преосмишљавање позајмљене или домаће речи према моделу блиске по звучану речи из матерњег језика, уз успостављање семантичких веза између њих на основу чисто спољашњег гласовног подударанја и без уважавања стварних чињеница њиховог порекла.

не и колективне ЈЛ анализираних језичких система (руски/српски), испољених у посматраној појави. Издвојили смо следеће типове неологизама као производе граматичке транспозиције у функцији деривационог поступка у дејој језичкој игри: 1) неологизми као деривати ГТ у функцији дејо/народне етимологије; 2) неологизми као деривати ГТ глагола у именице; 3) неологизми као деривати ГТ деминутива у аугментатив; 4) неологизми као деривати ГТ именица у глаголе; 5) неологизми као деривати ГТ непроменљивих врста речи у глаголе; 6) неологизми као деривати ГТ сажимањем синтагми у глагол (универбација); 7) неологизми као деривати ГТ других врста речи у придеве; 7а) неологизми као деривати ГТ других врста речи у компаратив. Уз појмове статичности и динамичности, у анализи ћемо користити и појмове синхронизације и дијахронизације ради потпунијег описа истраживаног проблема и својстава ЈЛ, иако ове појаве у раду нису јасно контрастиране и нису предмет наше анализе. Разлог оваквог методичког приступа је у двосмерности језичке игре у односу на језик и говор. У игри уопште, па и у ЈЛ као њеној посебности, процес је примаран у односу на секундарност резултата. Дакле, њено суштинско својство је *процесуалност*, те се са таквих позиција разматра поступак грађења ЈЛ путем преласка (преображаја, транспозиције, конверзије) једне врсте речи у другу, при чему се испољава динамички принцип језика насупрот статичном. Граматичко значење у најкраћем може да се опише као значење апстраховано из стварности, уз истовремено рефлектовање односа између форми речи и видова веза између њих у говору. Граматичке форме, међутим, не преносе ништа мању информацију него лексичка значења. У *Лексикону српских речи и израза* (Лексикон 1977: 965) за термин *транспозиција* стоји следеће објашњење: „(нл. *transpositio*) премештање, премештај; мат. пребацивање чланова једначине с једне стране на другу; муз. превођење на други тон”. У савременој лингвистици овим термином означава се коришћење једне језичке форме у функцији друге, њеног супротног члана у парадигматском низу (Јарцева 1990: 519). У ширем значењу термин *транспозиција* означава пренос било које језичке форме, на пример, транспозиција времена (коришћење будућег времена уместо садашњег и прошлог), начина (употреба императива у значењу индикатива или потенцијала), комуникативних типова реченице (употреба упитне реченице у значењу изјавне) и др. У ужем смислу, *транспозиција* или *функционална транспозиција* представља претварање (пренос, прелаз) речи или основе речи из једне у другу врсту речи, односно њену употребу у функцији друге врсте речи. Разликују се два типа тог процеса: 1) непотпуна или синтаксичка транспозиција, при којој се мења само синтаксичка функција примарне, почетне јединице без промене њене припадности одређеној врсти речи; 2) потпуна или морфолошка транспозиција, при чему се образује нова реч која припада другој врсти речи.

Е. С. Кубрјакова (Кубрјакова 1974: 75) користи термин транспозиција за означавање једног типа деривације и издваја *морфолошку транспозицију* (конверзију) и *синтаксичку транспозицију*. Има научника (М. Ф. Лукин 1986:

50) који термину *транспозиција* претпостављају термин *субституција* дајући му предност, превасходно лексичко-граматичкој, са посебним акцентом на супститутима. Из Кристаловог *Енциклопедијског речника модерне лингвистике* издавајмо и термин *субститутив*, за који се даје следеће тумачење:

„U nekim deskriptivnim gramatikama, u klasifikaciji reči, ovaj termin se употребљава да označi klasu imenica (koje se tradicionalno definišu kao 'supstance', tj. nazivi osoba, mesta, predmeta itd.) zajedno sa onim jedinicama koje функционишу као именце, mada nemaju neka od formalnih obeležja te klase (takvi su npr. pridevi u imeničkoj ili 'supstantivnoj' funkciji...). I zamenice kao celina mogu se uvrstiti u ovu klasu” (Кристал 1988: 250).

Употребом граматичке транспозиције као деривационог поступка грађења у функцији ЈИ, осим добијања новог граматичког значења речи, моделује се и допунска семантика добијеног исказа.

2.1. ГТ У ФУНКЦИЈИ ДЕЧЈЕ/НАРОДНЕ ЕТИМОЛОГИЈЕ КАО ПОСТУПАК У ЈИ

У говорној делатности деце предшколског узраста испољава се урођено језичко осећање, што се очитује у појави да она у процесу вербалне комуникације откривају и користе речи које већ постоје у народном говору и део су језичког система (потенцијална лексика), а које притом нису познате ни њима, често ни одраслим носиоцима језика, услед тога што такве речи немају више актуелну и/или синхрону узусну употребу:

пулять⁶ (од пуля, нап. М. К.)/ = метаковати (Чуковски веб 2001// Чуковски 1986: 32) → ГТ именице у глагол; обутки и одетки⁷ / = обувке и одевке (Чуковски веб 2001// Чуковски 1986: 32) → именица добијена ГТ глагола *обувать* и *одевать* / = *обувајти* и *одевајти*; люд /људ (Чуковски веб 2001// Чуковски 1986: 32) → категоријалана ГТ: основа којом се гради множина транспонована је у јединину) (Чуковски веб 2001// Чуковски 1986: 32); *солъница* // *солница*;

⁶ По наводима Чуковског (Чуковски 1986: 31), ова реч од давнина постоји на Дону, у Вороњешкој и Јарославској области. „U poznatoj priči L. Panteljejeva 'Ljonka Panteljejev', žiteljka iz Jaroslavlja nekoliko puta kaže: Samo **metakuju**, samo **metakuju**! / Так и пуляют, так и пуляют!” (Чуковски 1986: 32 // Чуковски веб 2001).

⁷ Ове две речи, и то у истом таквом споју, у облику двочлане синтагме „već vekovima”, како каже Чуковски, „postoje na severu, u Olonjeckom kraju” (Чуковски 1986: 32). Рибњиков је записао „neku narodnu priču u kojoj se, između ostalih, pominju i ove reči: Dobijam prema obećanju hranu, obuvke i odevke. / Получаю по обещанию пищу, обутку и одетку” (Чуковски 1986: 32 // Чуковски веб 2001). Наведени цитат је из: *Песни, собранные П. Н. Рыбниковым*, т. III, М. 1910, стр. 177.

смеяние // *смехање* у значењу: *учесћали, дући смех* (Чуковски веб 2001// Чуковски 1986: 36); овај дечји неологизам настао је од узусног глагола *смеяться* // *смејати се* и не припада узусу у којем се среће само нормативна лексема *смех* // *смех*), што указује на урођено језичко осећање (дух народног стваралаштва) у подлози творбе речи у дечјем говору.

У примеру који следи уочава се дечји неологизам *закључаю* (руска именица *ключ* // *кључ* представља мотивациону реч за дечји неологизам у форми глагола) у чијој подлози није само руска колективна језичка личност већ и шире – словенска, будући да наведена реч у говору руског детета представља неологизам који није и стандардна (узусна) јединица, док за српског говорника, напротив, представља узусну реч и то са синхронијског аспекта⁸:

В один и тот же день – в январе 1955 года – я получил два письма от читателей. В одном сообщали мне о таком диалоге: „

– Майя, что ты делаешь?

– Я закрываю дверь. (То есть запираю на ключ.)

В другом письме приводилось восклицание четырехлетнего Бори:

– Нелина мама уехала и закрывает мой стульчик! (То есть опять-таки замкнула на ключ, – очевидно, в чулане.) (Чуковски веб 2001)

Januara 1955. godine, u isti dan dobio sam dva pisma od svojih čitalaca. U jednom je zabeležen ovakav dijalog:

– Majo, šta radiš?

– Zaključavam vrata. (To jest, zatvaram ih ključem.)

⁸ Код Чуковског налазимо (Чуковски 1986: 96) да се раније у речи „закључати” (закључить) корен „кључ” (ключ) осећао много више него данас. Код Барсова, на пример, у његовој књизи *Причитания Северного края* (*Тужбалице северној краја*), у фолклорној легенди *Происхождение горя народного* (*Порекло љује народне*) говори се о некаквим кључевима који су могли да отворе закључане тамнице: „они приладили к тюрмам заключенным”, то есть именно к запертым на ключ” (Чуковски веб 2001). „Zanimljivo je” (Чуковски 1986: 96), каже Чуковски, „da je Njekrasov, prepisujući za sebe pomenutu legendu, reči *заклученный* dao značenje koje danas ima: ’к тюрмам заключенным’, тј. ’тамнице затоčenика’, јер се у доба Njekrasova retko govorilo *заклученные двери* (zaključana vrata), *заклученные тюрмы* (zaključane tamnice); гећ *заклученный* роћела је да се применjuje искључиво на људе” (исто из: Н. А. Некрасов, *Полн. собр. соч. и писем*, т. III, М. 1949, стр. 636). Поменута реч среће се и код Николаја Успенског: „Мужики *заклучались* в этой риге” // *Seljaci su se zaključavali u tu sušaru* (Чуковски веб 2001 // Чуковски 1986: 96, из: Н. В. Успенский, *Повести, рассказы и очерки*, М. 1957, стр. 67).

У српском језику постоје и глаголи *закључавати* / *закључати* и синтагме *затварати* / *затварати* *кључем*, које се, наспрот руском језику, ређе употребљавају у односу на прву (глаголску) варијанту. Међутим, српски језик није једини словенски језик са поменутом речју у синхроној употреби: у Бугарској се, како Чуковски проналази (Чуковски 1986: 101), такође уместо синтагме *затварати* *кључем* (која уопште не постоји у бугарском језику) користи глагол *закључавати*, па се каже „Аз *закључвам* вратата. // Ја *закључавам* врата.” (Исто) и „*закључване* // *затварање* *кључем*; *закључен* // *затворен* *кључем*, *закључан*” (Исто).

U drugom, reakcija četvorogodišnjeg Borje:

– Nelina mama је отпутovala и zaključala моју stoličicu! (То јест, исто тако затворила кључем, вероватно и остави.) (Чуковски 1986: 96)

– Бабушка закључила буфет. // – Baba је zaključala orman за stono posude.

– Откључи сундук. // – Otključaj sanduk. (Чуковски веб 2001 // Чуковски 1986: 101)

У руском језику облици *закључаю* и *закључила* представљају неологизме у форми глагола изведене транспозицијом од именице *ключ* // *кључ*, док руске лексеме у форми глагола *запиратъ* – *заперетъ* представљају еквиваленте српским глаголима *закључавајћи* – *закључајћи*. Данас је ова староруска реч заборављена у њеном првобитном значењу и не користи се више у узусу. Деца је, међутим (што се види у напред наведеном примеру), и даље осећају и употребљавају, самостално долазећи до ње путем деривације. Дакле, дете-аутор у свом говору као најподеснију варијанту током избора одговарајућих речи у грађењу исказа користи архаизам *закључајћѣ* // *закључавајћи* уместо узусног (синхроног) *заперетъ дверѣ кључем* // *зайиварајћи врајца кључем*, враћајући на тај начин оживљеној речи њено првобитно, заборављено значење. Ова чињеница указује на блискост децје језичке свести са колективном (народном) језичком свешћу.

Погледајмо следећи пример у којем се среће још један децји неологизам са старом народном речју у подлози и поимањем у народном духу, односно по законитостима колективне (руске) језичке личности:

– Мама сердится, но быстро удобряется. // – Mama se ljuti ali se brzo udobrava. (Чуковски веб 2001 // Чуковски 1986: 97)

У стандардном руском језику не постоји ова реч, али зато она асоцира на узусну лексему *удобрение* // *ћубрење* (њива), што код одраслих може изазвати комичан ефекат који није, међутим, циљ дететовог лингвокреативног процеса, будући да ју је оно самостално, по језичком осећању, извело од речи *добрая* // *добраја* (у смислу „душевна”).

У дететовој језичкој свести (и когнитивној бази) не постоји нити појам, односно концепт, нити реч *удобрение* // *ћубриво*.⁹

У српском стандардном језику и у овом случају учавамо супротну појаву: у једнојезичном речнику српског језика Матице српске пронашли смо лексему *удобријћи* (*се*), као и њен парњак по глаголском виду *удобравати*.

⁹ Чуковски налази да је у староруском језику, пре триста година, реч *удобратъся* значила 'прелазити из љутње у самилост, разнеживати се, смекшавати' (Чуковски 1986: 98). Протојереј Авакум је тако и написао у својој књизи: „бабы удобрились” // *žene su se udobrile* (Чуковски веб 2001 // Чуковски 1986: 98); исти облик сачуван је у народној пословици: *Удобрилась мачеха на пасынка* // *Mačeha se udobrila (tj. postala bolja) prema pastorku* (Исто // Исто).

ији (*се*), дакле идентичну староруској (и дечјој творевини) и по форми и по лексичком значењу:

„**удобрити**, добрим сврш. *учиниши добрим, одобровољиши*. – Навале гости да **удобре** дједа. Цвијеће што је врсно да **удобри** мужа.

~ **се** *иосиши добар, иодобриши се*. – Надао се да ће **се** она **удобрити**. Одмах ћеш примијетити како ће **се** *умекшати* и **удобрити**.” (Матица б 1990: 431) (подвукла М. К.).

Подударност између дечје језичке свести и народне (наспрот узусу) среће се и у следећем примеру:

Алѐна, внучка художника В. М. Конашевича, однажды заявила ему:

– Я бабушке не спускаю: она ворчит, а я строптивлюсь. Один **ворк**, один **строптив**. (Чуковски веб 2001)

Aljona, unuka slikara V. M. Konaševića jednom je rekla:

– Ja babi ne popuštam: ona gunda, a ja se bunim. Jedan **gund**, jedan **bun**. (Чуковски 1986: 98).

У горе наведеном примеру уочава се категоријалана ГТ: подвучена реч *ворк* // *иунђ*¹⁰ *умесѝо узусне ворчание* // *иунђање* не подудара се са језиком одраслих, али припада истој категорији као и изворне (народне) руске речи: *хлоп* // *бум, ѡрас, ѡуи; молвь* // *ѡвор; топ*¹¹ // *ѡай, ѡуи; шип* // *сик* уместо узусних *хлопање* // *лујање, ударање; молвить* // *рећи, казати* и *молва* // *ласине, ласови; топот* // *ѡойой, бай* (корака); *шипение* // *сикѡање*¹² (Чуковски 1986: 99).

И код деце са српског говорног подручја уочен је исти поступак народне етимологије (преосмишљавање унутрашње форме речи уз истовремено граматичко транспоновање врсте речи: *Бошњак је онај који је бос* (придевско значење транспоновано у именичко), *Земунџа је жена Земунца* (стварање

¹⁰ Код Л. Костића проналазе се неологизми сличног типа, настали скраћивањем речи: „*вик* (повик), *врис* (врисак), *јав* (појава), *жесѝ* (жестина), *крас* (красота), *шетѝ* (шетња), *мор* (умор), *снебив* (снебивање), *ѡпоров* (опоравак), *узбуѡ* (узбуђење)” (Ковачевић 2011: 202–203), а по мишљењу Ковачевића „један од темељних разлога тако честе употребе неологизама у Лазином језику управо је жеља за богаћењем српског језика, како би се изразиле недостајуће нијансе значења тако потребне пјеснику” (Ковачевић 2011: 201).

¹¹ *топ* разг. // *ѡай, ѡуи* (Станковић 1998: 858)

¹² А. С. Пушкин се залагао за чување оваквих речи и бранећи их од њихових критичара писао је: „Слова сии коренные русские. ’Вышел Бова из шатра прохладиться и услышал в чистом поле *людскую молвь* и *конский топ*.’” // Ове речи су изворне руске речи. ’Изашао Бова из шатора да се rashлади i чује у широком polју говор људи i топот коња’ (Чуковски веб 2001 // Чуковски 1986: 99).

симетрије у категорији рода код именица са лексички инкомпатибилним коренским морфемама):

Када је Зорка на пијаци видела једног страног, необично одевеног човека, па кад су јој рекли да је то Бошњак, вртела је главом као неверни Тома.

Тек кад су дошли кући, рећи ће она:

– Мати, оно није био бошњак. Видела сам ја добро.

– А шта си видела?

– Имао је опанке на ногама [није бос, нап. М. К.] (Змај 1982: 39).

Дошли нам гости, чика и стрина из Земуна. Наша Анка тако први дан упусти се с њим у разговор, тј. стаде избацивати разна питања. Запитаће чика: одакле је.

Чика јој одговори: „Ја сам Земунац.”

Онда се Анка обрну стрини па јој рече: „А, ви, стрина, јелте, ви сте онда земуница?” (Змај 1982: 90).

Предочени тип неологизама, који смо терминолошки одредили као *неусмерени*, деца-говорници стварају несвесно, путем подражавања већ постојећих деривационих модела у језичком систему носилаца језика, што их повезује са речима народне етимологије и најчешће имају функцију попуњавања лексичких лакуна у узусном језичком систему. Међутим, често се јављају и у функцији поступка граматичке транспозиције, чиме се од неусмерених добијају усмерени, свесно грађени неологизми. Сам поступак ГТ пружа могућност да се првобитно несвесни чин преобрати у игровни чин – поступак за грађење језичке игре.

2.2. НЕОЛОГИЗМИ КАО ДЕРИВАТИ ГТ ГЛАГОЛА У ИМЕНИЦЕ

Мада неологизми овог типа настају граматичком транспозицијом скоро свих врста речи у именице, ипак се супстантивизација у дејем говору најчешће врши транспоновањем глагола у именицу:

Мама, командуй: „К нѣрьбе приготоувѣсья!” (Чуковски веб 2001)

Мама, komanduj: „Pripremi se za gnjuridbu!” (Чуковски 1986: 32–33).

Дејчи неологизам у форми именице нѣрьба // гњурѣдба настао је од узусног глагола *нѣрьать* // *ѣнѣураѣи* (*ронѣиѣи*) по стандардном деривационом моделу типа: хѣдѣба (од глагола *хѣдѣть* // *хѣдѣиѣи*, *иѣи*), кѣсѣба (од *кѣсѣть* // *кѣсѣиѣи*), стрѣљѣба (од *стрѣљѣть* // *ѣаѣѣиѣи* из *ѣуѣиѣе*).

Ребенок впервые очутился на даче. На соседних дачах и справа и слева лают весь вечер собаки.

– Что это там за перелай такой? (Чуковский веб 2001)

Dete je prvi put došlo u vikendicu. U susednim kućama, i desno i levo, celo veče laju psi.

– Kakvo je to prelajanje? (Чуковский 1986: 54).

Неологизам у форми именице перелай // прељајање (не постоји у узусу руског језика) направљен је граматичком транспозицијом од глагола *лаять* // *лаяши* по аналогiji са потенцијалним облицима перекличка // прейирка; переписка // прейиска; перебранка // прејоварање и слично, при чему наведене узусне лексеме спадају у категорију (глаголских) именица. Дете је по језичком осећању у којем се рефлектују својства колективне језичке личности уочило основну значењску нијансу истакнутог префикса: испрекиданост, наизменичност, узајамност псећег лавежа.¹³ Суштинско својство децјег говора, па, сходно, и децје реторичке парадигме је делотворност, активност, животност, из чега следи да деца, у већини случајева, именују предмете искључиво са становишта радње која се њима обавља, што појашњава и потврђује чињеницу да су глаголи најфреквентнија врста речи којом се манипулише у поступку граматичке транспозиције описаног типа:

Строганок – это то, чем строгают, // strugalice – то је оно čime се струже,

Копатка – это то, чем копают. // kopalice – čime се копа,

Колоток – это то, чем колотят. // lupalice – čime се lupa,

Цепля – это то, чем цепляют. // zakačka – čime се kači,

Вертутия – это то, что вертится. // vrtulja – čime се vrti,

Лизык – это то, что лизет. // lizik – оно čime се liže,

Мазелин – это то, чем мажут. // mazelin – оно čime се maže (Чуковский веб 2001) // (Чуковский 1986: 47).

– Мама, я такая распутница! И показала веревочку, которую удалось ей распутать. (Чуковский веб 2001) // – Mama, vidi kakva sam ja razmrstica! I pokazala je kanap koji je uspela da razmrsti. (Чуковский 1986: 27)

И код деце са српског говорног подручја уочена је фреквентност истог типа:

¹³ Основна интенца Чуковског у дугогодишњем прикупљању и бележењу децјих говорних творевина управо је указивање на појаву урођеног језичког осећања (матерњег језика) код њих, па у прилог томе каже: „Da bismo strancu objasnili reč 'prelajavanje', morali bismo pribeći ovakvom opširnom opisivanju: laju dva psa (ili više njih) sa suprotnih strana, pri tome ne u isto vreme, već na smenu – čim jedan ućuti, drugi odmah počinje da laje: prelajavanje” (Чуковский 1986: 54).

Бујица је кад буји олуја. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 22–23)

Верност је што се мајмун вере. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 26–27)

Пашњак је оно што се опашеш да не изгубиш панаталоне. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 11)

Ко има оздраву нема болест. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 95).

У истакнутим примерима дечјих неологизама јасно се уочава интенција ЈЛ-аутора усмерена на истицање активне функције предмета или појаве, што указује на то да се примарна функција граматичких трансформација које дете уноси у говор одраслих састоји управо у испољавању динамичности, конкретности и непосредности (суштинским одликама дечјег модела мишљења), који нису у довољном степену изражени у узусној лексици.

2.3. НЕОЛОГИЗМИ КАО ДЕРИВАТИ ГТ ДЕМИНУТИВА У АУГМЕНТАТИВ

У примерима који следе подвучене речи настале су као производ граматичког транспонованја деминутива у аугментатив од лексема које већ постоје у нормираном језичком систему руског језика. Неологизми овог типа образовани су као супротност деминутивима у сврху појачавања њихове експресивности – наглашавање величине именованих реалија:

– Мама, смотри, петух без гребеха. (Чуковски веб 2001) // – Мама, vidi, petao nema krestin. (Чуковски 1986: 33)

гребешок // кресѝа¹⁴ → гребѣх // кресѝина

– Уй, какую мы нашли сыроегу! (Чуковски веб 2001) // – Uh, kakvu smo gljivetin našli! (Чуковски 1986: 33)

сыроежка // красница (ѝлива) → сыроега // ѝливейина

– В окне на Литейном вот такая игруха! (Чуковски веб 2001) // – U izlogu, u Ljitejnoj ulici, evo, ovolika igračketina. (Чуковски 1986: 33)

игрушка // иѝрачка → игруха // иѝрачкеѝина

Исту функцију имају и неологизми подуха // са аугментативним значењем јасѝучина (граматичка транспозиција руске лексеме са деминутивним суфиксом подушка // јасѝук), чаха (исто) // шољейина (трансформисано чашка // шоља), одуван (исто) // маслачина (трансформисано одуванчик // маслачак), гребѣх (Чуковски веб 2001) // крестина (трансформисано гре-

¹⁴ Суфикс -ок даје деминутивну форму руској лексеми *гребешок* и асоцира на нешто умањено, иако је она у савременом руском језику изгубила примарно деминутивно значење.

бешок // *кресѿа*), образовани изостављањем суфикса деминутивних *-ка*, *-ик*, *-ок*. Деминутивно значење садржано у поменутих суфиксима присутно је у дејој свести, односно когнитивној бази као урођено, дакле као језичко и концептуално осећање нечега умањеног, иако су наведене речи у нормираном језичком систему руског језика изгубиле деминутивно значење.

2.4. НЕОЛОГИЗМИ КАО ДЕРИВАТИ ГТ ИМЕНИЦА У ГЛАГОЛЕ

Супротно супстантивизацији, настају неологизми као прозвод ГТ именице у глагол, али су попут супстантива такође фреквентни у дејој реторичкој парадигми:

– Часы часикают. (Чуковски веб 2001) // – Sat – satika. (Чуковски 1986: 48–49)

Брат трехлетней Нины играет на балалайке. Нина страдальчески морщится: – Не балалай, пожалуйста! (Чуковски веб 2001) // Brat trogodišnje Nine svira na balalajci. Nina se raćenićki mršti: – Ne balalaji, molim te. (Чуковски 1986: 48–49)

Прищевив себе руку дверью, ребенок кричит: – Ай, я завдверил руку! (Чуковски веб 2001) // Prignjećivši ruku vratima, dete plaće: – Jao, zavratio sam ruku. (Чуковски 1986: 48–49)

Сережа прижался к маме, она обняла его. – Весь обмамился! – хвалится он. (Чуковски веб 2001) // Serjoža se pribio uz mamu, ona ga je obgrlila. – Sav sam se umamio! – hvali se. (Исто)

Вместо того чтобы отмахиваться от назойливых мух, Аркашка предпочитает отмухиваться: – Я сижу и отмухиваюсь. Сижу и отмухиваюсь. (Чуковски веб 2001) // Umesto da otera dosadne muhe odmahujući rukom, Arkaška više voli da se odmuhuje: – Sedim i odmuhujem se. Sedim i odmuhujem se. (Чуковски 1986: 48–49).

Деривација граматичком транспозицијом именица у глаголе у дејој реторичкој парадигми најчешће се изводи префиксацијом:

- Отскорлупай мне яйцо. // – Odľjuskaj mi jaje.
- Замолоточь этот гвоздик. // – Zaćekićaj taj ekser.
- Бумага откнулась. // – Papir se odrajsneglio.
- Я защёкала свою карамельку! // – Ja sam podobrazila svoju karamelu.
- Ого-го, как ладошкаются! // – Oho, ho, kako dlanuju (pljeskaju).

- Я намакаронился. // – Namakaronila sam se.
- Я уже начаёпился. (Чуковский веб 2001) // – Već sam se načajila. (Чуковский 1986: 48-49)
- Смoтри, как налужил дождь! // – Gledaj kako je kiša nalokvila!
- Ой, какой пузырь я выпузырила! // – Јao, kakav sam mehur izmehurila!
- Дай мне распакетить пакеты. // – Daj mi da raspaketim paket.
- На тебе кочергу, покочергай. // – Uzmi žarač pa požaračaj.
- Погоди, я еще не отсонилась. // – Čekaj, nisam se još odsanila.
- Весь мост залошадило. (Чуковский веб 2001) // – Sav most su zakonjili (od лошадь // konj) (Чуковский 1986: 53).

Неологизми англизираног типа стварају се по истој схеми по којој су у своје време руски велики писци покушавали да створе нове глаголске облике на основу чега је могуће изучавати индивидуалну језичку личност сваког писца појединачно¹⁵, а на таквој подлози и колективну руску језичку личност¹⁶.

2.5. НЕОЛОГИЗМИ КАО ДЕРИВАТИ ГТ НЕПРОМЕНЉИВИХ ВРСТА РЕЧИ У ГЛАГОЛЕ

У примерима који следе остварена је ГТ прилога и узвика у глагол (транспоноване прилога *широко* // *широко* у глагол-неологизам *расширо-*

¹⁵ Державин је измислио глагол *ручиться* // поточити се (од ручей // поток); Жуковски *обезмышити* // обезмишити, уништити мишеве; Гогољ *обыностраниться*, *омноголюдеть*, *оравнодушеть* // заиностраничити се, многољудити, оравнодушити; Гончаров *байронствовать* // байронисати; Шchedрин *душе дрянствовать* // обездушити се; *умонелествовать* // небулозити (Чуковский 1986: 50). Иста појава среће се и у Пушкиновом двостиху: *Я влюблен, я очарован, / Словом, я огончарован*. // Јa sam zaljubljen, ја sam očaran, Ukratko, ја sam *strasnoočaran* (Чуковский 1986: 50). По истом принципу настао је велики број глагола које је Достојевски уводио у свој језик: *афонить* (од *Афон* // *Атон*) // атонити, одлазити на Атон (у Свету гору у Грчкој); *апельсинничать* (од *апельсин* // *наранџа*) // поморанџисати, презирати тежак рад; *лимонничать* (од *лимон* // *лимун*) // лимунисати, кокетирати; *амбициозничать* // амбициозночарити; *белоручничать* (од *белые руки* // *чисте руке*) // чисторукати, не прљати руке, не радити; *подробничать* (од *подробный* // *подробан*, *деталџан*) // подробничарити идр. (Чуковский 1986: 50). И Чехов има такве глаголе: *тараканить* // жохарити; *этикетничать* // бонтонисати; *пересобачиться* // испсовати (на пасја кола); *каверзить* (од *каверза* // *сплетка*, *интрига*) // сплеткарити, интригарити; *окошкодохлиться* // напрозорити се („црњи” висећи на прозору); *размокропогодиться* (од *мокрый* // *мокар*, *влажан* и *погода* // *време*) // раскишити се, имати кишовито време (Чуковский 1986: 51).

¹⁶ Народна етимологија у руском језику посебно се одликује глаголима изведеним од именица: од речи *цыган* // Циганин створен је глагол *выцыганить* // исциганчити; од речи *Кузьма* – *подкузьмить* // поткузмити (нар. *подвалити*); од *Егор* – *объегорить* // објегорисати (нар. *обмануиши*); од *черт* // *ђаво* – *чертыхаться*, *осточертеть* // дођаволати, слати кога „дођавола” (Чуковский 1986: 49). Поменути истраживања могу у великој мери да допринесу и успешном решавању проблема преводне лексикографије (за језички пар руски/српски).

кать // раширокайѣи се и ещѣ // жош у глагол-неологизам ещѣкать // жошкайѣи и узвика алло // ало у глагол алѣкать):

– Расширокайтесь!... Расширокайтесь! – кричала своим гостям чetyрехлeтняя девочка, требуя, чтобы они расступились. (Чуковский веб 2001) // – Raširokajte se! Raširokajte se! – vikala je svojim gostima četvorogodišnja devojčica, zahtevajući da naprave prolaz. (Чуковский 1986: 49)

– Покачайте меня на качелях, только я не сойду, а буду все ещѣкать и ещѣкать. (Чуковский веб 2001) // – Ljuljajte me malo na ljuljašci, samo ja neću sići, ja ću stalno joškati i joškati.¹⁷ (Чуковский 1986: 49)

– Папа алѣкает по телефону. (Чуковский веб 2001) // – Tata алоѣ na telefonu. (Чуковский 1986: 49).

2.6. НЕОЛОГИЗМИ КАО ДЕРИВАТИ ГТ САЖИМАЊЕМ СИНТАГМЕ У ГЛАГОЛ (УНИВЕРБАЦИЈА)

У овом типу деривације неологизми настају спајањем речи из синтагме са чврстим значењем у једну реч, при чему може доћи до распадања синтагме са снажном везом и нарушавања принципа претпостављене везе. Универбација је карактеристична за разговорни стил и неологизме типа народне етимологије, а представља и честу појаву у дечјој говорној парадигми:

– Дай мне нитку, я буду нанитывать бусы. (Чуковский веб 2001) // Daj mi konas, hoću da koncujem perle. (Чуковский 1986: 33).

Неологизам у овом примеру настао је ГТ сажимањем синтагме *нанитывать на нитку // низајѣи на конац* у глагол *нанитывать // концовати*. У примеру који следи сажимањем синтагме *спокойной ночи // лаку ноћ* добија се глагол-неологизам *покойночиться // лакуноћийѣи*:

– Идем покойночиться с папой и мамой. (Чуковский веб 2001) // – Idem da se lakunoćim sa mamom i tatom. (Чуковский 1986: 49).

И код деце са српског говорног подручја уочена је иста појава:

Гомилати је кад се неко голица па се после милује. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 45)

¹⁷ Дечји неологизам *ещѣкать // жошкайѣи* аналоган је по својој структури узусном глаголу *бисировать // йонавѣйѣи на БИС*, изведеном према латинском BIS.

Испарити – кад си без пара ти си испарио. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 60)

Назидати је кад назад идеш и вичеш чувај се. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 88)

Нишанити је кад неко путује у Ниш. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 92)

Садити је што мора нешто сад да се уради. (Рупник-Рачић, Нешић 1982: 153).

2.7. НЕОЛОГИЗМИ КАО ДЕРИВАТИ ГТ ДРУГИХ ВРСТА РЕЧИ У ПРИДЕВЕ

Иако су придеви, у поређењу са другим врстама речи, мање фреквентни у децјој говорној парадигми, они на исти начин као и продуктивније, односно фреквентније морфолошке категорије у децјем језичком систему (глаголи и именице) јасно указују на снажно развијено језичко осећање матерњег језика рефлектовано у децјим говорним творевинама:

- Червячее яблоко. // crveća jabuka
- Жмутные туфли. // žuljeće cipele
- Дочкастая мамаша. // čerkasta mama
- Зоопарченный сторож. // zooparkovski čuvar
- Какой окошный дом! // Kakva prozorska kuća!
- Какой песок песучий! // Kako je pesak pešćan!
- Что ты мне даешь слепитые конфеты? // Zašto mi daješ slepljive bombone?
- У нас электричество тухлое. // Kod nas je struja crknuta.
- Жульничная я, все равно как мальчишка. // Ja sam podvaljiva као dečak.
- Ты, мама, у меня лучшевсехная! // Ti si, mama, najboljosvihniija.
- Это рыбижирная ложка? // Je li to ribljouljena kašika?
- Почему у ящерицы людины пальцы? // Zašto poštar ima ljudovske prste?
- Наше радио очень оручее. // Naš radio je strašno derav.
- Уж лучше я непокушанная пойду гулять. // Bolje je da nenajedena idem u šetnju.
- Креслые ноги. // foteljne noge (Чуковски веб 2001 // Чуковски 1986: 58–59)

Галочка четырех лет похвывается: – Говорят: надень чулки – надеваю носки! Говорят надень носки – надеваю чулки. Я вообще наоборотливая. (Чуковски веб 2001) // Četvorogodišnja Gala se hvali: – Kažu mi: navuci duge čarape, ja navučem kratke. Kažu: navuci kratke – ja navučem dugačke. Ja sam uopšte naopakljiva. (Чуковски 1986: 59)

Четырехлетняя Майя: – Лес заблудительный, однойнельзяходительный. (Чуковский веб 2001) // Četvorogodišnja Maja: – Šuma je zalutljiva, neprolazljiva. (Чуковский 1986: 59).

2.7.1. Неологизми као деривати ГТ других врста речи у компаратив

У деčјем говору, у сврху постизања веће изражајности и остваривања експресивне функције, транспоновану подлежу и оне речи чији облик по стандарду узуса не подлеже променама. Упечатљиви су морфолошки облици за грађење поређења (компаратива) изведени од таквих речи као што су *сам(-а)* // *сам(-а)* у значењу лично, *едва* // *једва*, *звезда* // *звезда*, *утро* // *јушро*, које се никада нису јављале у том облику у стандардном језичком систему:

С большим удовольствием подслушал я такой диалог:

– Мне сам папа сказал...

– Мне сама мама сказала...

– Но ведь папа самее мамы... Папа гораздо самее. (Чуковский веб 2001)

S velikim zadovoljstvom prisluškivao sam ovakav razgovor:

– Meni je lično tata kazao...

– Meni je lično mama kazala...

– Ali tata je ličniji (самији, нап. М. К.) od mame... Tata je mnogo ličniji (са-мији). (Чуковский 1986: 25)

Воспитательница детского сада сказала, например, об одном из питомцев:

– Бедный мальчик, он едва идет!

– Подумаешь! – ревниво отозвался другой. – Я, может быть, иду еще едвее! (Чуковский веб 2001)

Vaspitačica u dečjem vrtiću rekla je, na primer, za jednog vaspitanika:

– Jadan dečko, jedva ide.

– Gle! Ijubomorno se oglasi drugi. – Ja, možda, idem još jedvije. (Чуковский 1986: 65)

Девочкам дали по белой кувшинке:

Оля: – Смотри, у меня как звездочка!

Катя: – А у меня еще звездее! (Чуковский веб 2001)

Devojčicama su dali po beli lokvanj:

Олја: – Pogledaj, moj je kao zvezda.

Каџа: – А мој је још zvezdaniји. (Чуковский 1986: 65)

- Вставай, уже утро!
- Я буду ждать, когда станет утрее. (Чуковский веб 2001)

- Ustaj, već je jutro.
- Čekaću dok ne bude jutrije. (Чуковский 1986: 65)

3. ЗАКЉУЧАК

Анализа је показала да се граматичка транспозиција појављује у својству једног од главних деривационих поступака у дејој говорној парадигми, при чему се добијају неканонске творевине (деривати) које доприносе разумевању таквог начина у функцији поступка за грађење језичке игре. У процесу транспозиције у језичком систему уопште значење речи се или чува или се дешава померање у значењу и његово обично сужавање. Циљ поступка транспозиције је постизање одговарајућег ефекта: реч добија допунске смисаоне нијансе или једноставно допунско значење, које обогаћује њену изражајност и сликовитост, па као таква може да вуче за собом целе асоцијативне низове. Носилац језика (језичка личност) не размишља о деривату као о творевини састављеној од посебних морфема и рашчлањивој по одређеним законитостима на лексичку основу и деривационе и граматичке показатеље, нити поима његову звучну слику у виду фонемског ланца или матрица диференцијалних обележја. Умеће деце-говорника (и говорника уопште) да оперишу различитим морфолошким формама речи одређује се у значајној мери непосредним знањем деривата као таквих, што имплицира да је знање сваког деривата укорено у његовој сфери употребе у склопу мноштва израза који се чувају у свести, односно когнитивној бази у форми прецедентног феномена. Сходно интенцији и мотивацији, као узроку настајања дејих неологизама и освешћености/неосвешћености у функцији критеријума класификације, издвојили смо и терминолошки одредили две категорије неологизама у дејој говорној парадигми: 1) *неосвешћени (неусмерени) неолојизми*, који настају у дејем говору без свести да се ради о одступању од норме, а са циљем подражавања говора одраслих и у том случају представљају несвесну језичку игру и 2) *освешћени (усмерени) неолојизми*, које дете-говорник свесно користи у функцији игровног поступка за што непосредније, тачније и истинитије изражавање смисла/ садржаја, из чега следи да су овакве језичке јединице у дејој говорној парадигми производ говорномисаоног чина, дакле поступка за грађење ЈИ. У оквиру поменутих категорија издвојили смо и описали следеће типове неологизама као производе граматичке транспозиције у функцији деривационог поступка у дејој језичкој игри: 1) неологизми као деривати ГТ у функцији деје/народне етимологије; 2) неологизми као деривати ГТ глагола у именице; 3) неологизми као деривати ГТ деминутива у аугментатив; 4) неологизми као деривати ГТ именица у глаголе; 5) неоло-

гизми као деривати ГТ непроменљивих врста речи у глаголе; 6) неологизми као деривати ГТ сажимањем синтагми у глагол (универбација); 7) неологизми као деривати ГТ других врста речи у придеве; 7а) неологизми настали ГТ других врста речи у компаратив. На основу резултата спроведене анализе закључујемо да деца предшколског узраста најчешће користе префиксацију као начин творбе речи, као и поступак деривације типа народне етимологије, а на подлози ових поступака деривације најфреквентнија је граматичка транспозиција глагола у именице, именица у глаголе и других врста речи у придеве. Након анализе неологизама типа народне етимологије може се извући закључак да колективна слика света, колективна језичка свест и колективна језичка личност стварају услове да дете на подлози већ постојећег материјала (вербални прецедентни феномени) ствара сопствене речи и изразе, укључујући своју индивидуалну ЈЛ у колективну. Из тог разлога, ниједан неологизам детета не прелази оквире народне традиције, како у руском, тако и у српском језику. Сви неологизми из анализираног корпуса направљени су према готовим моделима, али избор управо оног модела који је у датој ситуацији најприкладнији никако се не може тумачити само као механичко подражавање. Овај тип подражавања увек је праћен интезивним испитивањем материјала из језика одраслих и тражењем у унутрашњој структури речи логичких законитости и принципа која одговарају дететовом систему мишљења (спољашњу форму прилагођава унутрашњем значењу речи, унутрашњој структури), при чему су форма и садржај у недељивом јединству.

ИЗВОРИ

Змај (1982): Јован Јовановић Змај, *Зелени миш, досејке и наивносћи из гечјеї свеїа*, изабрао и приредио М. Витезовић, Ваљево: Милић Ракић.

Матица (1990): *Речник српскохрватскоїа књижевної језика*, 1–6, Нови Сад: Матица српска.

Рупник-Рачић, Нешић (1982): Vanja Rupnik-Račić, Branimir Nešić, *Olovka piše srcem*, Beograd, DELTA PRESS.

Станковић (1998): Богољуб Станковић (редактор), *Руско-српски речник (Руско-сербский словарь)*, Нови Сад: Матица српска, Будућност, Москва: Русский язык.

Чуковски (1986): Kornej Čukovski, *Od druge do pete*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Чуковски веб (2001): ИС: Корней Чуковский, Собрание сочинений в 15 т. Т. 2: *Од двух до пяти*, Москва: Терра-Книжный клуб, 2001, доступно на <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/Ot2do5/Ot2do5.htm>

ЛИТЕРАТУРА

Богин (1984): Г. И. Богин, *Модель языковой личности в ее отношении к новизнам текстов*: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Л., 1984, доступно на <http://www.dissercat.com/content/russkaya-yazykovaya-lichnost-v-aspekte-lingvokognitivnykh-stilei-reproduktivnaya-nauchnog>.

Горелов, Седов (1997): И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, *Основы психолингвистики*, Москва: Лабиринт.

Гудков, Красних, Захаренко, Багаева (1997): Д. Б. Гудков, В. В. Красних, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева, Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний, *Вестник МГУ*, Серия 9. Филология, № 4, 106–118.

Дикро, Тодоров (1987): Osvald Dikro, Svetan Todorov, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku I*, Beograd: Prosveta.

Ярцева (1990): ЛЭС (*Лингвистический энциклопедический словарь*), коллектив авторов; гл. ред. Н. В. Ярцева, Москва: Советская энциклопедия.

Караулов (1987): Ю. Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*, Москва: Наука.

Кебара (2014): Марина Кебара, Језичка игра у децем дискурсу као прецедент поетске употребе речи, *Књижевности за децу у науци и настави, зборник радова*, књ. 18, Јагодина: Педагошки факултет, 109–125.

Кебара (2016): Марина Кебара, Лингвокогнитивна функционална анализа децених неологизма као метајезичких рефлексива у језичкој игри, *Српски језик*, XXI, Београд, 311–324.

Кебара (2017): Марина Кебара, Семантизација спонтаних деривата (децених неологизма) у функцији прецедентности језичке игре, *Српски језик*, XXII, гл. и одг. уредник проф. др Милош Ковачевић, Београд: Филолошки факултет, 315–331.

Кебара (2017а): Унутрашња форма речи и метајезичка рефлексива у функцији комуникативног чина и језичке игре у делима Петра Кочића, у: *О Пејру Кочићу*, Зборник радова са Научног скупа посвећеног књижевном стваралаштву Петра Кочића одржаног 25–26. јуна 2016. године, Књига 5, главни и одговорни уредник: Емир Кустурица, уредник проф. др Александра Вранеш, Андрићград [Вишеград]: Андрићев институт, 191–214.

Ковачевић (2011): Милош Ковачевић, *Стилска Значења и зрачења*, Ниш: Филозофски факултет у Нишу.

Кристал (1988): Dejvid Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: Nolit.

Кубрјакова (1974): Е. С. Кубрякова, Деривација, транспозиција, конверсија, *Вопросы языкознания*, № 5, 75.

Лексикон (1977): Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.

Лукин (1986): М. Ф. Лукин, Критерии перехода частей речи в современном русском языке, *Филологические науки*, № 3, 50.

Марузо (1960): Ж. Марузо, *Словарь лингвистических терминов*, Москва: Издательство иностранной литературы, 202.

Прохоров (2004): Ю. Е. Прохоров, *Действительность. Текст. Дискурс*, Москва: Флинта: Наука.

Розенталь, Голуб, Теленкова (2009): Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова, *Современный русский язык*, Москва: АЙРИС-пресс.

Шмельов (1978): А. Г. Шмелев, Сопоставление двух моделей семантической памяти, *Психология*, № 2, Сер. 14, Москва: Вестн Моск. ун-та.

Шчерба (1974): Л. В. Щерба, *Языковая система и речевая деятельность*, Ленинград: Наука.

Марина В. Кебара

Университет в Крагуеваце

Филологическо-художественный факультет

Председатель сербского языка

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В ДЕТСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЕ

Резюме: Предметом исследования в нашей работе являются неологизмы в детской речевой парадигме с грамматической транспозицией (ГТ) в основе, как основной процесс в построении детской языковой игры, с целью их определения, классификации и описания. На корпусе детских оригинальных языковых творений из сербской и русскоязычной областей мы выполняем лингвистический и (психо) лингвистический анализ с точки зрения организации речи и вербального поведения языковой личности. Мы определили и описали следующие типы неологизмов в качестве продуктов ГТ в функции процесса деривации: 1) неологизмы как производные грамматической транспозиции в функции детской / народной этимологии; 2) неологизмы как производные ГТ глагола в существительное; 3) неологизмы как производные ГТ уменьшительного слова в увеличительное слово; 4) неологизмы как производные ГТ существительного в глагол; 5) неологизмы как производные ГТ неизменных частей речи в глагол; 6) неологизмы как производные ГТ сжатия синтагм в глагол (универбация); 7) неологизмы как производные ГТ других частей речи в прилагательное; 7а) неологизмы как производные ГТ других частей речи в сравнительную степень.

Ключевые слова: грамматическая транспозиция, детские неологизмы, языковая личность, языковая игра, словообразование, психолингвистика.

Нада П. Тодоров

Универзитетски професор у пензији

Оља Р. Сокић

ОШ „Јован Јовановић Змај”

Сремска Каменица

УДК 371.3::811.163.41

791.52:371.686

Стручни рад

Примљен: 3. октобар 2017.

Прихваћен: 23. мај 2018.

ФИЛМ У ФУНКЦИЈИ БОГАЋЕЊА РЕЧНИКА УЧЕНИКА ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Филму као естетском и комуниколошком медију треба посветити знатну пажњу, посебно када се примењује у оквирима корелацијско-интеграцијског система наставе. Вишедимензионалност филма омогућава његову широку примену и у настави српског језика, од граматике до лексике. У време поплаве медија, све веће алијенације на релацији друштво–породица, запажа се оскудност у речничком фонду ђака, који постаје богатији уколико схвате вредност лексике, семантике, „живо биће” језичких творевина.

У раду се презентују резултати анкете учитеља о коришћењу филма. Богаћење речника приказано је примерима часова на којима су примењени различити жанрови: анимирани, цртани и документарни филм. Помоћу савремених методичких приступа, од грозда, паукове мреже, мапе ума, дијаграма, дају се идеје за непосредну наставу.

Примена филма је и основа да ученици уоче његове жанровске разлике, естетске и комуниколошке карактеристике, креативно приступе филмској продукцији. Разговор о филму такође доприноси богаћењу речника јер активира пажњу ученика на уочавање интеракцијског односа између покрета, музике, речи, слике. Ови примери доказују да је и настава „жив организам”, да стално треба изналазити иновације које неће бити саме себи циљ, већ ће допринети уверењу да је знање језика велико човеково благо.

Кључне речи: филм, млађи разреди основне школе, лексика, семантика, методика.

УВОД

У времену убрзаног информационо-технолошког развоја, свакодневно богаћење речника ученика требало би да буде један од приоритетних задатака у настави, јер у разговорима са ученицима, њиховим писменим и домаћим задацима, уочавамо негативне промене које су изражене од лексичког фонда до синтаксичке структуре. Сврха овог рада није да се бави бројним узроцима ових промена, већ да пронађе неке од могућности богаћења речника, пре свега у разредној настави, која је фундаментална основа знања и умења.

Учитељи имају пресудан значај у примарној настави. Не треба понављати чињенице о томе какав је њихов положај: зна се добро да се од њих

много више тражи него што им се пружа. То се односи и на стручна усмеравања и саветовања примерима из непосредне наставне праксе. Неки примери часова које приказујемо су мали прилог новим идејама у раду са ученицима од првог до четвртог разреда.

За лексику смо се определили из више разлога. Богатство речи утиче на мисаоне процесе, креативно мишљење, подстиче закључивање, проценивање, машту, итд.

Утицај контекста на значење речи ученици запажају на млађем школском узрасту. Ова чињеница је веома важна јер утиче на богаћење речника, посебно ако се оно пажљиво усмерава. Тешкоће у настави вокабулара су у директној вези са чињеницом да је лексичка семантика једна од најсложенијих области језичког изражавања. Разлози за то су у скривеној природи речничког система, мултидимензионалности лексичких и семантичких односа речи у речнику. Зато богаћење речника мора бити добро програмирано, систематично припремано. Потребно је да ученици уоче бројне варијације значења речи, да схвате да су мреже значења широке и разнолике. Значајно је да знања непосредно примењују и прошире вокабулар у свакодневной комуникацији. Треба обратити пажњу и на психофизиологију, што значи да сваки чин говора одређује трагове коришћења у можданом систему. Код ученика се постепено развијају способности за уочавање категоризације граматичких и других језичких норми.

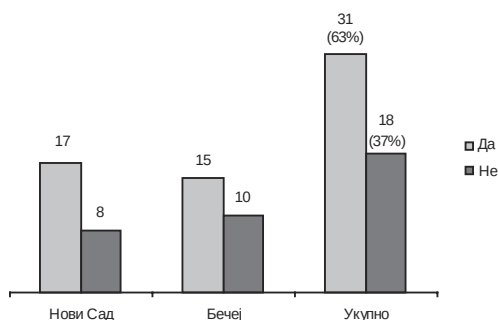
Избор филма такође није случајан. Позната је чињеница да човек слушајући запамти 15% информација, читајући 25%, а код аудио-визуелне комбинације 65%. Код деце се подаци разликују; она памте: 20% онога што слушају, 30% онога што виде, 50% онога што виде и чују, 70% онога што изговоре, 90% онога што изговоре и учине. На основу ових података јасно је због чега филм има посебан значај у настави. Визуелна динамичност филма, његов „живи језик” на фону комуникативног контекста, уочавање лексичког богатства, представљају добру мотивациону основу за учење. Филм, без обзира на жанр, утиче на памћење јер се уочавају визуелно-просторни односи, контрасти, узрочно-последични односи. Уводи се нови речник, побољшава квалитет учења, врши систематизација, уочава мрежа синтагматских и парадигматских односа. Он може бити добра основа за нове стратегије учења. Ово су само неке од предности филма у настави у ширем значењу речи. Међутим, веома је важно поћи од питања да ли се филм и колико користи у настави. Зато је урађено пилот истраживање.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И РАСПРАВА

Већина наших школа је опремљена компјутерима, што може знатно да осавремени наставу. Учитељи имају, на изглед, бројне могућности да одаберу различите филмске садржаје и непосредно их примене у настави. Међутим, не постоји институција, нити део институције која се систематски и свеобухватно бави медијском културом у настави, као што је то раније било у Србији, а и сада постоји у многим земљама у окружењу. Пошто је коришћење филмова препуштено учитељима, занимало нас је колико га они користе у настави српског језика и шта предлажу.

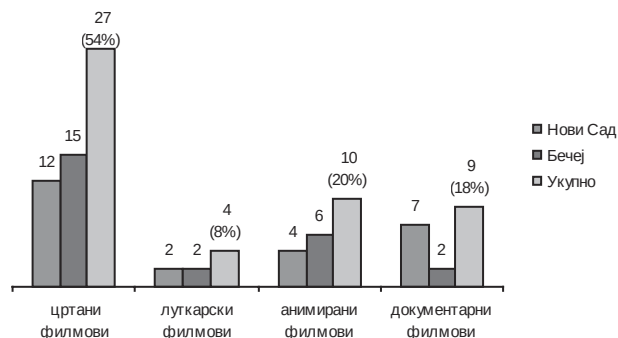
Узорак су сачињавали одговори двадесет и пет учитеља разредне наставе од првог до четвртог разреда из Новог Бечеја (ОШ „Јосиф Маринковић” и ОШ „Милоје Чиплић”) и исти број одговора учитеља из Новог Сада (ОШ „Јожеф Атила”, ОШ „Јован Јовановић Змај”, Сремска Каменица). Пошто нисмо очекивали знатније разлике у одговорима између ове две средине, у анализи података коришћен је проценат, а не статистичка обрада. Школе су у погледу техничко-технолошке опремљености сличне. Истраживање је спроведено почетком октобра 2015. године. У анонимној анкети је постављено седам питања комбинованог карактера (са дихотомним и вишеструким избором). Резултате истраживања приказујемо према редоследу постављених питања.

График 1. „Користите ли филмове у настави српског језика?” (дихотомно питање)



У графичком приказу дати су резултати по срединама и кумулативни резултати. Уочава се да нема великих разлика у одговорима између средина. Релативно висок проценат учитеља користи филмове, што је похвално с обзиром на његову образовну и васпитну вредност. Овакав резултат илустративно потврђује изречене констатације у уводу рада.

График 2. „Најчешће користите: а) цртане филмове, б) луткарске филмове, в) анимиране филмове, г) документарне филмове” (заокруживање једног одговора)



У наставној пракси појединих земаља предложен је следећи избор филмова: први разред – луткарски и цртани филм, други разред – кратка филмска прича са фабулом, главним и споредним ликовима, трећи разред – играни дечји филм и анимирани филм, а четврти разред – документарни филм (завичајне или еколошке тематике).

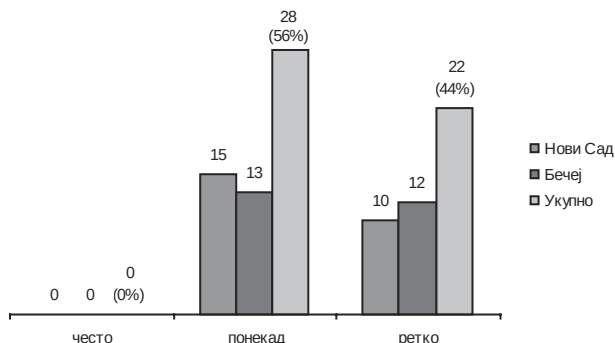
Када се говори о филму у настави српског језика, обично се мисли на филмске адаптације књижевних дела, што има оправдања у контексту естетике филма и онтолошког утемељења филма као уметности и медија. Овакви примери су погодни за анализу и са тачке англосаксонске традиције „теорије адаптације” и руске традиције „естетике екранизације”. Таква корелација омогућава праћење трансформације текста и језика применом методолошких образаца Јурија Лотмана. Међутим, они су добри за старији узраст ученика. За млађи школски узраст имамо веома слаб репертоар играних филмова и то је разлог зашто га нисмо ставили у упитник. Слична ситуација је и са избором луткарских и анимираних филмова, мада је ситуација ипак боља у односу на игране.

У неким државама, као што су Русија и Француска, постоје сајтови за преузимање филмова за наставу, за које претпостављамо да су под контролом научних и стручних институција јер је избор урађен по свим педагошко-психолошким критеријумима. У Русији за сваки наставни предмет постоји широк избор аудио-визуелних средстава које наставни кадар може да преузме. Наша ситуација је позната.

Претпоставка да ће учитељи најчешће заокружити цртани филм, јер је најближи ученицима, у потпуности се остварила. Очекивали смо већи проценат коришћења документарних филмова јер су они права ризница за наставу матерњег језика. На нашим сајтовима има изванредних филмова

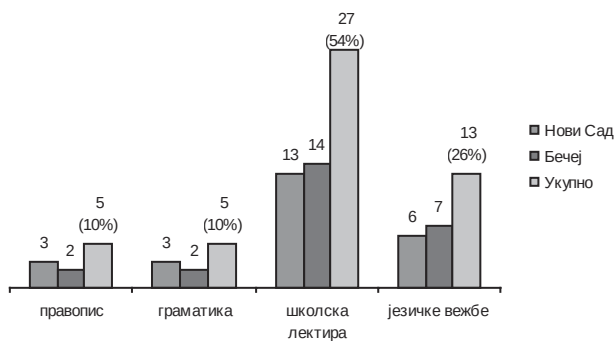
овог жанра, али је при избору важно имати у виду уметничку, васпитну и едукативну вредност.

График 3. „Филмове користите: често (два-три пута месечно), понекад (током два-три месеца), ретко (периодично, у зависности од услова).”



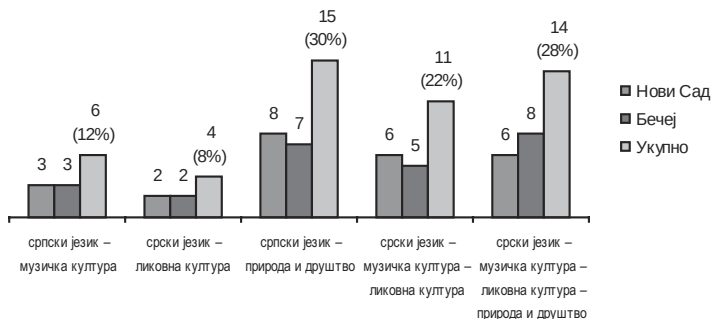
Резултати показују недовољну употребу филма. Овде је последица једна, а узрока може бити више. Претпостављамо да би благовремене припреме и едукација учитеља из области медијске културе, а посебно филмског стваралаштва, допринеле другачијим резултатима. Учитељима је добро позната чињеница на који начин ученици доживљавају филмска остварења, да је већина филмова основа за примену бројних методичких варијетета. Ако се упореде резултати истраживања и сазнања о значају филмског стваралаштва, јасно је да треба нешто предузети. Изјава да је образовање основа развоја друштва празна је фраза уколико је не прате прави кораци.

График 4. „Филм користите у: а) правопису, б) граматичи, в) школској лектури, г) језичким вежбама.”



Школска лектира је подручје које пружа широке могућности примене различитих система наставе (проблемски, истраживачки, аналитички, интеграцијски, експликацијски итд.), различитих метода и облика рада, јер свако књижевно дело чини посебан свет вредности. У читанкама од првог до четвртог разреда заступљене су бројне књижевне врсте, ученици постепено усвајају књижевнотеоријске појмове, откривају лепоту писане речи, упознају портрете ликова, уживају у лепоти пејсажа. Најлакше је повезати филм са овим делом наставе и зато су добијени овакви резултати.

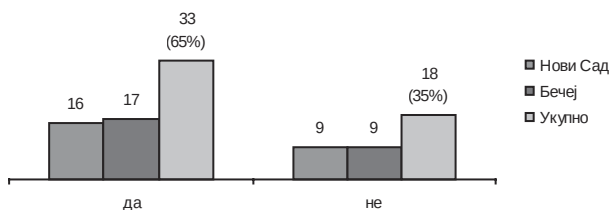
График 5. Питање о филму у склопу корелацијско-интеграцијског система наставе (заокруживање једног одговора).



Интердисциплинарно учење је блиско функционисању људског мозга и зато са применом такве наставе треба започети у раном детињству (Бенсон 2004) јер се ту граде темељи. Ниво интеграције наставних садржаја у пракси најчешће се темељи на моделу повезивања који се заснива на најједноставнијем облику (умрежавање садржаја два наставна предмета) и обично га примењује један учитељ. Корелацијско-интеграцијски систем богати рецепцију, подстиче машту, креативност, утиче на трајност знања, итд. Предмет Српски језик је посебно захвалан за корелацију и интеграцију јер обухвата више подручја, од уметничког до егзактног. У нашој пракси се најчешће врши корелација овог предмета са ликовним и музичким стваралаштвом зато што сва три обухватају уметничка подручја. Учитељ може најуспешније да планира међупредметне везе и могућност прожимања наставних садржаја јер зна потенцијале својих ученика, програме предмета, услове у којима ради и на основу свих тих показатеља може са успехом да планира рад. Филм се може повезивати и са другим предметима јер својим наративима, уметношћу, разноликошћу, пружа велике могућности. Ово се посебно односи на документарне филмове који могу бити изузетно креативна основа за рад и стваралаштво ученика. Касније ћемо приказати свеобухватну примену овог система наставе.

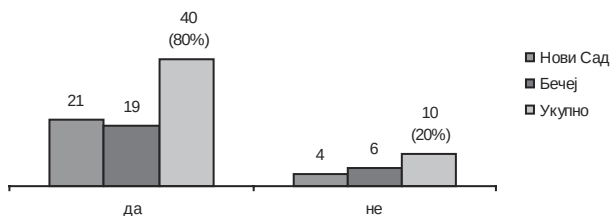
Резултати нашег истраживања показују најчешћу интеграцију и корелацију између природе и друштва и српског језика, јер су оба предмета извори бројних креативних могућности. Значајан је податак да учитељи филм користе у корелацији са свим предметима, што значи озбиљно припремање за наставу и уочавање да је филм пут ка знању, логичком закључивању и увиђању узрочно-последичних веза; да као сложена и богата творевина отвара могућност интердисциплинарног приступа.

График 6. „Сматрате ли да би предмет Медијска култура, који постоји у образовним системима многих земаља Европе, био користан за наше ученике?”



Подручје медијске културе је у сталним променама. Зато је веома важно да учитељ има одређене компетенције и знање да би медијске садржаје пренео ученицима; он је главни организатор, ментор, сарадник и носилац промена; најкомпетентнији је да оспособи ученике за вредновање филмских остварења, телевизијских и радио-емисија. Познавање теорије медија јесте важно, али без образовања за критички приступ, нема правог рада. Ученици треба критички да приступе филму, уоче његова изражајна средства и утврде му вредност. Зато је неопходно едуковати наставнике. Предмете на наставничким факултетима, као што су Медијска култура, Медијска педагогија, Методика наставе филма, Филмска култура, налазимо у образовним курикулумима неких земаља и зато би било вредно размотрити сврсисходност уношења тих предмета у нашу праксу.

График 7. „Да ли би стручно усавршавање, са примерима остварења добрих часова у примени филма у настави српског језика, и Вас подстакло да то наставно средство чешће примењујете?”



Овако висок проценат показује неопходност промене стратегије у делу стручног усавршавања. Европска асоцијација филмова за децу (Children's Film Association) подсећа колико је значајна продукција филмова за децу, које треба снимати из перспективе саме деце јер ће на тај начин она доживети своју катарзу, уронити у свет фантазије, помоћи себи у проналажењу излаза из некада за њих тешких животних ситуација. Идентификација са јунацима филма је веома честа код деце и зато овом сегменту стваралаштва треба посветити посебну пажњу. Одговори учитеља показују тачност наше констатације да би се појединим сегментима стручног усавршавања морало посветити више пажње, као и променама курикулума који не морају бити мењани само у периоду од једне до друге акредитације.

ФИЛМ И НОВЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Примена филма омогућује и нове стратегије учења. У науци се најчешће помињу когнитивне и метакогнитивне стратегије учења које подразумевају широка подручја. Најважније одлике когнитивне стратегије учења (асимилација нових информација, дуготрајно памћење, понављања, елаборације, критичко мишљење итд.), као и метакогнитивне (употреба одређених правила, принципа, самонадгледања, регулација планирања, итд) могу се веома добро применити у коришћењу филма. На часу се испољавају вештине за самостално учење, јер је ученик у могућности да проверава властито разумевање које је важно за асимилацију нових спознаја. Током реализације наставе уз примену филмова, чини нам се, најефикаснији је Колбов (1985) модел који се темељи на перцепцији и процесирању информација. Ученици могу перципирати информације користећи сопствена искуства, користећи апстрактне концептуализације, а информације процесирати активним експериментом, рефлексijом или промишљањем о информацији.

Колбов модел се одлично уклапа у стратегију богаћења речника уз помоћ филма, што ћемо видети на практичним примерима. Ипак, не треба изгубити из вида значајне чињенице на које, између осталих, указује и Снежана Мирков: „Само поучавање стратегијама није довољно за остваривање успеха. Неопходна је интеракција између стратегија и базичних знања, што значи да се успех не може приписати ни самим стратегијама ни самим основним знањима. Препоручује се и интерактивно и директно поучавање, а то значи да ученик сâм врши део контроле, али наставник, према потреби, појачава контролу, тако што иницијално представља стратегије, надгледа вежбање ученика и подстиче генерализацију стратегија” (Мирков 2005: 41).

У примени филма у настави српског језика когнитивне и метакогнитивне стратегије учења се не могу одвојити. Ученици откривају нешто ново, непоновљиво, могу да ефикасно организују своје време учења, схвате вредности тимског рада. На тај начин постепено остварују оно што је давно

изрекао познати немачки философ Лудвиг Фојербах: „Образовање треба да почне од самога себе”.

ФИЛМ И МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ У НАСТАВИ

Познато је да се филмска култура стиче од најранијих дана. Није свеједно које ће филмове ученици гледати, ког жанра, каквог садржаја, јер њихов утицај може бити и на свесном и несвесном нивоу (на пример, деловање сублимационих порука појединих цртаних филмова). Са позитивним и негативним утицајима треба подједнако добро да су упознати и учитељи и породице.

Филм се може користити у целини или фрагментарно. Важно је остварити одређене методичке кораке које треба реализовати у припреми часа, а неопходне фазе рада су следеће:

- 1) гледање филма, избор дела који ће се анализирати;
- 2) избор лексичке грађе (појединачне речи, фразе, реченице, интонација) за методичку анализу и израду вежбе засноване на материјалу;
- 3) избор епизода за расправу и анализу;
- 4) утврђивање наставних метода рада;
- 5) анализа лексичке грађе, у зависности од језичког и културног садржаја, стилска значења речи, груписање речника тематски (географски називи, имена ликова, покућство, итд);
- 6) припрема коментара на одабраним лексичким јединицама;
- 7) припрема задатака, од образовних до функционалних.

У примерима који следе приказујемо конкретне методичке примере како је филм коришћен у настави од првог до четвртог разреда, у функцији богаћења речника. Напомињемо да су наставне јединице непосредно изведене у настави у ОШ „Јован Јовановић Змај” у Сремској Каменици.

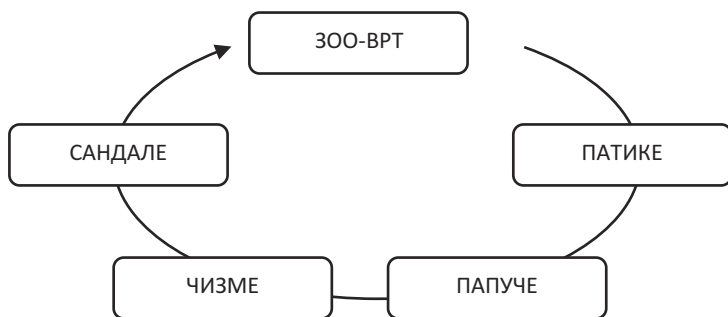
ПРВИ РАЗРЕД

Филмску културу у школи чине четири међусобно повезана подручја: педагошко, информатичко, комуниколошко и уметничко. Пошто се филмска продукција мења, потребно је пратити токове промена и правити добар избор филмова за наставу. За први разред смо планирали гледање луткарског филма. Међутим, избор филмова је веома ограничен и са вредносног аспекта доста дискутабилан. То је био разлог измене плана и опредељења за популарну серију „Ципелићи” која је блиска дечијем сензибилитету. Ова серија, настала 1987. године у Великој Британији, своју популарност је доказала и

приказивањем у преко шездесет земаља. Џејмс Дрискол, аутор серије, сваки филм почиње обућаревим лупањем врата. Дигне се прашина са ципела, оне оживе, а затим јунаци – Ципелићи – пролазе кроз авантуре у замишљеном Ципелграду. Определили смо се за епизоду под називом „Пируета”. У њој Пируета чека госте и изводи своју балетску представу у којој и цвеће игра и расте. После дивне игре, концерта, главна јунакиња је своје пријатеље почастила у вили „Лабудово језеро” у којој је живела.

Након погледане епизоде, разговарали смо о утиску о филму, објаснили значење речи ‘пируета’ уз коришћење фотографије из једне балетске школе. Богаћење речника реализовали смо према следећем плану: *опис боја*: ципелића, цвећа, Пируете, куће „Лабудово језеро”; *опис облика*: колачића, цвећа, ципела, капа, очију; *опис музике*: лепа, пријатна, чаробна, заносна. Затим смо ученике поделили у четири групе које су имале три идентична задатка. Први је био да смисле наслов цртаног филма. Добили смо различите одговоре: „Град ципела”, „Смешне ципеле”, „Град малих ципела”, „Ципелићи воде Пируету до школе”. И у другом задатку, *Шта нам јоручују Ципелићи?*, добили смо различите одговоре: „Помози пријатељима”, „Помози другарима”, „Увек треба сарађивати”, „Другу треба помоћи и у добру и у злу”. Перцепција филма, уочавање његових моралних вредности, доживљај филма као естетског и као комуникацијског медија илустративно су дати кроз одговоре. Остварени су и значајни кораци у анализи филма: опажање, доживљавање и прихватање филмских и медијских елемената стваралаштва.

Ученици су врло успешно пронашли речи изведене од речи ‘ципела’: ципелар, ципелица, ципелетина, ципелчићи и правилно их употребили у реченицама. Онда су маштали да воде Ципелиће у зоолошки врт. Да би стигли до њега, Ципелићи морају решити неке препреке, а у томе треба сви да им помогну. Ставили смо следећи дијаграм и објаснили шта је прва препрека.



Ципелићима су замењене ципеле новим патикама. Ученици су решили прву препреку и дали им презиме Патикићи. Затим су решили другу препреку, у којој су Ципелићи добили папуче, и предложили да се презивају Папучићи. Када су добили чизме, ученици су предложили два презимена

– Чизмићи, Чизмаши. За последњу препреку, када су им дароване сандале, предложили су презимена Сандалићи и Сандаловићи.

Час је завршен занимљивом игром: променом наших презимена. Ово је био успешан час јер су ученици уживали у филму, стварању нових речи, вођењу Ципелића до ЗОО-врта, игри са презименима. Ученици овог узраста могу да уочавају језичке варијетете; решења налазе у свом природном осећању за језик и његове промене. Такмичарски дух и жеља да се одговори и нађе решење пратили су цео ток часа.

ДРУГИ РАЗРЕД

Ученицима другог разреда приказан је, након уводног дела часа, шестоминутни аматерски филм из серије „Опстанак”. Сadržај је веома једноставан: прво долази до сукоба између пуме и медведа, а затим пума напада мало мече које покушава на различите начине да се избави. Оно на крају то успева, мајка се нежно брине о њему, а завршне сцене приказују игру два мечета. Иако у техничком погледу филм има недостатака, он има интересантну фабулу, диван пејсаж, племените поруке, показује лепоту живљења и мајчинске љубави. Са ученицима је вођен разговор о филму, импресијама о фабули, музици, опису животиња, лепоти боја, а на хамеру су писане најважније поруке до којих су ученици дошли („Љубав све побеђује”, „Природа крије многе тајне”, „Између родитеља и деце мора владати љубав”, „Природа је извор лепоте”, „Животиње имају тајновит живот”, „Природу треба волети и чувати”). Након тога су подељени наставни листићи са три задатка, са циљем да ученици индивидуално богате свој речник.

Први задатак је био да дају назив филму. Очекивано је било да ће одговори бити слични, што се и потврдило, али и да ће се открити креативност појединих ученика. Издвајамо занимљиве одговоре за први задатак, *Смисли и напиши наслов филма*: „Медвед и пума” (6), „Живот медведа и пуме”, „Мали меда уплашен с пумом”, „Мали медвед и пума”, „Мече и пума”, „Мало мече и крволочна пума”, „Пума и уплашено мече”, „Преживљавање у природи” (3), „Живот животиња” (2), итд. Ученици су написали једноставне наслове, усклађене са фабулом.

Други задатак је био да ученици смисле и напишу имена јунака филма: маме медведице, малог мечета, мама пуме и мале пуме. Наводимо неке занимљиве ученичке одговоре:

– Мама медведица се назива: Бела (2 ученика), Маша, Мими, Меца, Лина, Теди, Врући, Ивана, Жућка, Шуша, Мира, Буца, Теа, Шушгалица, Мика, Мили, Ана, Меденица, Штитница.

– Мало мече се назива: Лаки, Сима (2), Мики, Трба, Слашка, Брунда, Бамбо, Неца, Дејв, Чупко, Мица, Белка, Теди (3), Меца, Чупко, Слаткиш, Анђела, Мечић.

– Мама пума се назива: Жућка, Лила, Кики, Флека (2), Мрвица, Жута, Цицика, Данијела, Светлица, Лила, Мари, Драгана, Флекица (3), Леки, Анђела, Туфница.

– Мала пума се назива: Лила (3), Мрвица, Флекица (3), Пумица (2), Мили, Нинца, Божица, Мици, Жућа (2), Слаткиш, Леси, Пупи, Жућка.

На основу ових речи може се донети више закључака: 1) ученици имају дивних идеја, стварају *оригиналне речи* које су у функцији значења текста (Штитница, Шушталица); 2) део речи бирају од *власитијих имена* из своје непосредне околине; 3) део је *стираној порекла* настао под утицајем енглеског језика, односно филмова које деца гледају у раном детињству и оне постају део њиховог свакодневног вокабулара.

Пошто је један од мотива у филму прича о љубави, трећи задатак је био да ученици напишу што више речи изведених од именице 'љубав'. Број именица је варирао, али је веома значајно да су се држали корена речи. Наводимо најчешће одговоре: љубити, Љубица, Љуба, Љубан, љубавник, љубависати, Љубиша, љубавници, љубавни. Иако се у индивидуалним одговорима ученика налази од једне до више речи, може се констатовати да су њима написани појмови апсолутно јасни. Управо на овим примерима уочава се оно што је Толстој рекао да је реч скоро увек готова кад је готов појам.

У завршном делу часа заједнички је састављена једноставна мапа ума, која је послужила као основа за говорну вежбу. Подсетили смо се уводног дела часа, порука и саставили следећу мапу, помоћу које смо повезали садржину приказаног филма, поруке до којих су ученици дошли и проширили је због свеобухватности материје.

Мапа ума је моћно графичко средство које обезбеђује универзални кључ за ослобађање потенцијала мозга. пружа прилику да се побољша коор-



динација руке и ока, да се развију и усаврше визуелне способности. Употре-

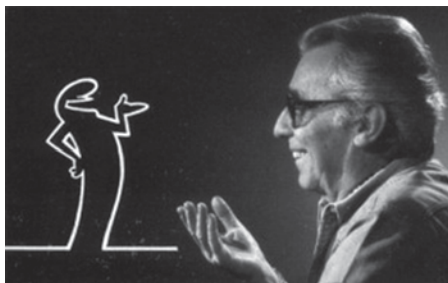
бом умних мапа постиже се развој креативног мишљења, повећава мотивација и концентрација, остварује се лични ментални потенцијал, учи се лакше и са уживањем. Цртање мапе ума је за ученике био веома креативан рад и они су сами давали идеје за њен изглед, укључујући и боје.

Током часа ученици су показали велико интересовање за филм, за њих је то био диван доживљај, посебно зато што им је садржина блиска. На основу анализе часа, може се закључити да филм може бити изванредно наставно средство који богати дечје доживљаје, подстиче машту, доприноси умном развоју, шири видике, богати перцепцију и лексику. Оваква сазнања добили смо и у раду са ученицима трећег разреда.

ТРЕЋИ РАЗРЕД

Ученицима трећег разреда приказан је култни анимирани филм „Линија” („La Linea”) италијанског редитеља Освалда Кавандолија (1920–2007). Иако су филмови настали још 1969. године, сматрали смо да они, својом занимљивошћу, експресивношћу и правом уметничком чаролијом, могу бити занимљиви и за данашње ученике. Редитељева прича је увек имала исти образац: главни јунак би на почетку поздравио свог аутора, шетао по главној линији, а затим наилазио на препреку, а љутио би се све док аутор не би нацртао решење. Читав филм је заснован на варијацијама линије. Аутор је у својој поетици дао ближе одређење свог јунака: „...И тако из апсолутне жеље за експресивном синтезом, из једне линије се родио протагониста, Мр Линеа. Насмејан и наиван, збуњен и забринут, тужан, а најчешће љут, Мр Линеа неуморно иде танком и вијугавом стазом” (Ružić 1983). Главни јунак и аутор филма су у пријатељским односима јер је редитељ увек ту да помогне јунаку, разуме га и нађе решење. Крај сваког филма обележава нестанак линије. Касније је ова серија добила нову одредницу – музику „Бајум-бадум”, а аутор је јунака назвао Луј. Серија има 225 епизода. Ми смо се определили за једну у којој јунак има проблема са бициклом (у одељку Литература наведен је сајт).

Слика 1. Фотографија редитеља са својим јунаком



Након одгледаног филма, ученике смо поделили у четири групе хетерогеног састава, изједначене према педагошким параметрима. Све групе су имале идентичне задатке. Први је био да опишу доживљај филма. Добили смо следеће одговоре:

- а) „Нама се филм свиђа зато што је смешан, забаван, маштовит, интересантан, збуњен.”
- б) „Филм нам се свидео јер је човек који је цртао увек цртао линије.”
- в) „Нама је филм био леп јер је смешан и занимљив.”
- г) „Нама је овај филм смешан, занимљив, леп. Он нам је забаван и испуњава нас срећом.”

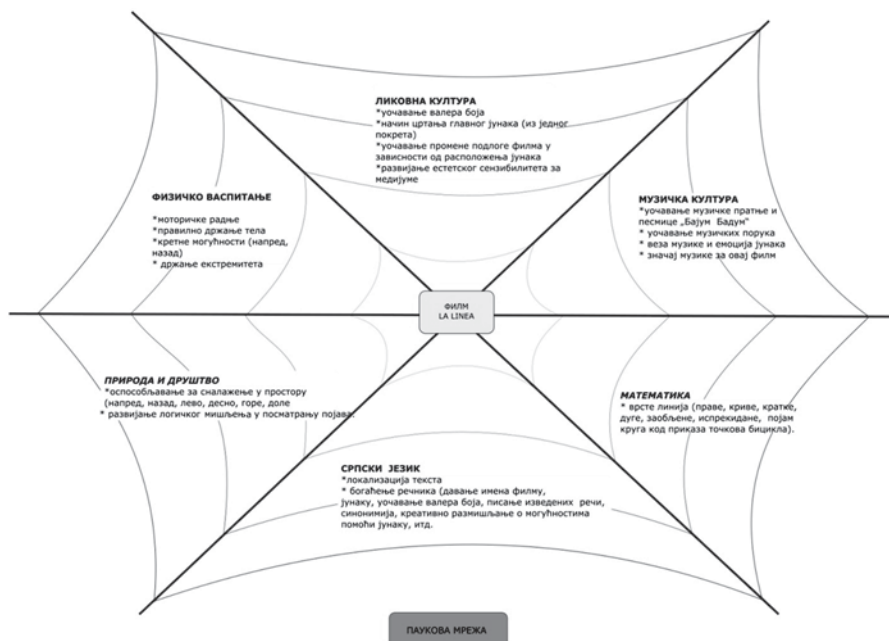
И у овом нашем примеру потврђена је истина да уметничке вредности живе и после времена у коме су настале. Ученици су запазили најважније особине овог малог ремек-дела. Задавање имена јунаку био је други задатак, а добили смо следеће одговоре:

- а) Смотанко,
- б) Мали заповедник,
- в) Смотанко,
- г) Трапавко.

Уочљиво је да се емотивни утисак о јунаку одразио на оригинална лексичка решења, јер она одговарају карактерним особинама. Иако у две групе постоје идентични називи, није било преузимања идеје јер су радили самостално, трудећи се да смисле најбоље решење. У циљу богаћења речника, дат је трећи задатак – да из речи 'линија' изведу нове. Нисмо могли очекивати много одговора због природе речи и њених облика. Ученици су написали реч у множини и њен деминутив, уочавајући разлике у значењу. У четвртм задатку су именицу 'линија' написали у три реченице. Одговори су најчешће дати у корелацији са наставом математике („Три линије се секу”; „Ја цртам линију”; „Иван црта праве линије”; „Ја цртам помоћу линија”, итд.).

ЛИНИЈА У ОКВИРУ КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОГ СИСТЕМА НАСТАВЕ

Да добар филм може бити одлична основа за примену интеграцијско-корелацијског система наставе, показује „Линија”. Корелацију смо представили у облику паукове мреже јер су везе међу предметима танане, богате и разноврсне. Заједничком корелацијом допире се до „духовног етимона” дела, како је то рекао Лео Шпицер. На основу доње мреже учачава се о чему је са ученицима вођен разговор, повезано је шест предмета и откривен плуралитет значења речи *линија*.



Овакав начин повезивања градива повећава мотивацију и побуђује интересовање ученика који постају веома креативни, увиђају повезаност различитих садржаја и предмета, везу између хуманистичких, друштвених и природних наука. Схватили су да линија има бројна значења, да зависи од ситуације, од контекста, и то је веома важан елеменат за богаћење речника. Учитељ је на оваквом часу више партнер у откривању интеграције и корелације.

На крају часа анализиран је још једном крај филма и групама је остављена могућност да се ставе у улогу цртача, замене редитеља и дају предлог како би помогли своме јунаку, који се нашао на крају пута и не зна шта да уради. Свака група је добила различит задатак. Наводимо питања и одговоре ученика:

- а) *Како бисте помогли јунаку да му се покварио бицикл?*
„Ставили бисмо му нови точак, гурали бисмо га, нацртали бисмо му нови бицикл...”
- б) *Како бисте помогли јунаку да се изљубио?*
„Нацртали бисмо му мапу, дали компас и маховину, одредили путоказ.”
- в) *Како бисте помогли јунаку да њој жури?*
„Нацртали бисмо му пумпу за бицикл, резервну гуму, дали телефон и ауто.”
- г) *Како бисте помогли јунаку да се њовредио?*
„Нацртали бисмо му хитну помоћ, доктора, ауто...”

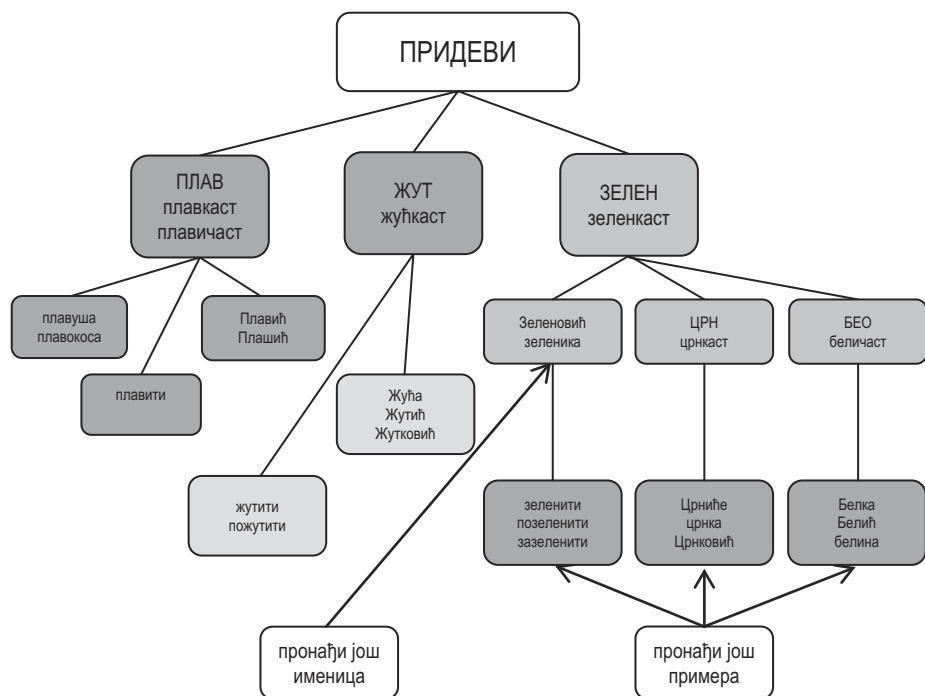
Ученици су показали дубоко саосећање и спремност да помогну, што указује на који начин су доживели филм. „Линија” је био занимљив филм, открио је богатство филмског језика и необичну причу, а ученици су се дивили аутору филма који је стварао јунака филма и причу пред њиховим очима. Каснијом провером и причом о Смотанку и Трапавку уверили смо се да је интеграција и корелација допринела бољем памћењу, већем интересовању и подстицају да ученици самостално напишу и нацртају део епизоде из овог филма и нацртају плакат.

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

За наставну јединицу „Понављање придева” припремили смо изванредан документарно-природњачки филм „Река живота – Дунав”, аутора мр Оливера Фојкара. То је суптилна прича о лепоти Дунава у Војводини. Мајсторским снимањем дочарана је флора, фауна, споменици културе, уз читање изванредног текста. Пошто смо проверили утиске о филму, најавили смо циљ часа – да кроз понављање придева обогатимо наш речник. Запазили смо које боје преовлађују у филму. Ученици су поновили одлике придева, а затим смо још једном погледали инсерт у коме се виде различити тонови плаве боје.

Ученици су решавали прво питање са наставног листића. Од придева плав, бео, жут, црн и зелен требало је да изведу нове придеве. Већина је написала скоро идентичне одговоре: плавичаст, плавакаст, беличаст, зеленкаст, итд. Након тога су закључили да једна реч може бити основа за грађење нове.

Одговори ученика унесени су у грозд, а затим су ученици закључили да се од придева могу извести и именице и глаголи. На тај начин формирале су породице речи. Иако се према наставном програму породице речи касније уче, добро је да ученици схвате флексибилност лексике, њене могућности, семантику речи.



Овакав час сигурно богати речник ученика, филм је изванредна основа за уочавање нијанси, богатства боја у природи. Истовремено се повезује природно јединство свакодневне комуникације са граматичким облицима. Ученици откривају и животворност граматике, подстиче се њихова креативност јер се језичке појаве не посматрају изоловано.

Развија се језичка свест и језичко мишљење ученика, свесно се проширује богатство српског језика, развија логичко мишљење, усваја стандардни књижевни језик.

ЗАКЉУЧАК

Филм има велики утицај на децу и зато је неопходно, током школовања, развијати критички однос према овом медијском жанру. Због саме чињенице да је близак ученицима, важно га је користити у настави других предмета. Ученици стварају сопствена искуства, уочавају природне и логичке везе, примењују знање на смислен начин. То подразумева озбиљну наставничку припрему, али и широке методичке могућности јер филм има широки спектар аудио-визуелних вредности; у настави српског језика може се користити као основа за писмене и говорне вежбе, у оквиру богаћења речника, за граматичке и стилистичке анализе, за компарације књижевних и филмских

остварења у оквиру исте теме, за књижевну анализу (индивидуализација лика, мотивација, идејни слој, итд).

У млађим разредима основне школе стварају се темељи културе изражавања. Развијање комуникацијске способности и језичке оспособљености треба да постане основа наставе српског језика. Без доброг знања језика не може се замислити успешно напредовање у другим предметима и подручјима.

Примена филма би била знатно олакшана ако би неки стручни тим изабрао филмске продукције и предложио их за све предмете. На тај начин би и настава одговорила времену и новим стратегијама учења.

ЛИТЕРАТУРА

Мирков (2005): Снежана Мирков, Улога метакогнитивних процеса у развијању стратегија учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, XXXVII/1, Београд, 28–44.

Бенсон (2004): Т. R. Benson, *Integrated Teaching Units*. <http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/integratedunits.html>. Преузето 15.11.2016.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

Анимирани филмови Освалда Кавандолија
www.salonstripaskc.rs/index.php/sr/.../83, приступљено 12.11.2016. <https://www.youtube.com/watch?v=U5ctsUew6lg>, приступљено 1.10.2015.

„Ципелићи” (6. епизода: „Пируета”)

<https://www.youtube.com/watch?v=RFUj18a67p4>, приступљено 11.10.2016.

„Опстанак” (Lion Quickest Kill: Lioness wakes up from sleep and makes a Kill, Wildlife Safari TV), <https://www.yoytybe.com/watch?v=O6AeenXZ4ok>, приступљено 1.10.2015.

„Река живота” – документарно-природњачки филм аутора Оливера Фојкара <https://www.youtube.com/watch?v=xfCIdtvgdfg>, приступљено 2.10.2015.

Nada P. Todorov

Retired university teacher

Olja R. Sokić

Primary school “Jovan Jovanović Zmaj”

Sremska Kamenica

USING FILM AS A WAY OF IMPROVING VOCABULARY IN LOWER PRIMARY GRADES

Summary: Film is an aesthetic and communication media to which a considerable attention should be given, especially when applied in integration teaching approach. Multidimensional character of film allows its wide application in teaching Serbian language, from grammar to lexis. In the time of the expansion of media and growing social alienation, students' vocabulary is shrinking. However, if they become aware of the value of lexical and semantic knowledge, their language can become richer.

This paper presents the results of a survey conducted with class teachers on the usage of film. We have given some recommendations for improving students' vocabulary by using different film genres in teaching: animated films, documentaries and cartoons. We have offered the examples of methodological approaches that can be used in teaching: cluster diagram, spider web diagram and mind map.

Using film in teaching is also an opportunity for students to learn about different genres, their aesthetic and communicational features and to be able to have a creative approach to the analysis. Discussions about films also contribute to expanding students' vocabulary because it makes them establish a relationship between movement, music, words and images. These examples prove that teaching language is a “living organism” which requires constant innovations in order to enlighten students about the true value of the knowledge of language.

Key words: film, lower primary grades, lexis, semantics, didactics.



ISTORIJA UMETNOSTI: SLEPAC VODI SLEPCA?

(ZBILUŽIĆ - PIA, JAGHA, LEBEN, MOAT - LINDENBERG, REISCH, U. BIRNBAUM)

Александар С. Полин Клиначарски
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.163.41'367
159.953-057.874(497.11)
Стручни рад
Примљен: 26. фебруар 2018.
Прихваћен: 1. јун 2018.

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СТРУКТУРЕ РЕЧЕНИЦА УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА

Айсџиракџи: Предмет овог рада јесте структура реченице у писаном изражавању ученика четвртог разреда основне школе. Примарни циљ истраживања јесте утврђивање основних карактеристика структуре реченица у корпусу, издвајање фреквентних типова и идентификовање проблема које ученици најчешће имају у писаном изражавању. Корпус истраживања чини четрдесет састава ученика четвртог разреда Основне школе „Милан Мијалковић” у Јагодини, са укупно 526 комуникативних реченица. Резултати анализе упућују на то да ученици у највећем броју употребљавају одређене групе везника, као и да често употребљавају запету као спону између предикатских реченица. У саставима ученика најзаступљеније су зависносложене, а прате их просте проширене и независносложене реченице. Може се закључити да ученицима овог узраста треба посветити више пажње у савлађивању творбе реченица тако да оне буду синтаксички и правописно коректне.

Кључне речи: структура реченице, ученици четвртог разреда, квалитет писаног изражавања, независносложена реченица, зависносложена реченица.

1. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте структура реченице у писаном изражавању ученика четвртог разреда основне школе.

Примарни задатак је био идентификовање основних и фреквентних реченичних типова у корпусу и утврђивање карактеристика простих и сложених реченица. Било је потребно одредити врсту сваке реченице, да би се касније дошло до резултата у виду учесталости конструисања разних типова реченица. У оквиру анализе изложене су базичне особине „просечне” реченице и одређени везници који су најфреквентније употребљавани од стране ученика. Са друге стране, јасно су дефинисане и учестале грешке ученика, али и позитивне стране њиховог креирања реченица.

Базични проблем односио се на утврђивање граматичког статуса појединих реченица. То се јавило као последица:

- великог дела реченичног корпуса који се састоји и од зависних и од независних реченица, па су такве реченице убројане у обе групе;
- неупотребе интерпункцијских знакова од стране једне групе ученика, чији је резултат формирање сложених комуникативних реченица које у структури одговарају низању великог броја комуникативних реченица;
- коришћења погрешног везника и неодговарајућег начина стварања уводних конструкција реченице од стране незанемарљивог броја ученика.

Корпус истраживања су састави ученика четвртог разреда Основне школе „Милан Мијалковић” у Јагодини. Корпус садржи 40 радова са укупно 526 комуникативних реченица. Састави ученика су садржали правописне и граматичке грешке, али су примери у раду забележени онако како су написани у оригиналу, без икакве корекције.

При формирању корпуса тежило се ка бирању састава који су тематски хетерогени. Тематска хетерогеност обезбедила је валидност корпуса, јер су ученици овог узраста неретко склони коришћењу готових реченичних образаца, посебно у уводном делу текста. Ученички радови који су били тражени захтевали су њихову самосталност у писању и тицали су се годишњих доба, драгих особа, авантура и животиња.

У раду су коришћене квалитативна и квантитативна метода. Квантитативна методологија коришћена је као предистраживачки поступак, односно као показатељ учесталости одређених реченичних типова. Потом су реченице анализиране са синтаксичког аспекта, уз укључивање лингвистичке методе у оним случајевима где смо претпоставили да одступања од стандардне синтаксичке структуре представљају ученичку тежњу за онеобичајењем и постизањем стилског ефекта.¹

2. ПРЕГЛЕД ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Иако су на нашим просторима бројна истраживања посвећена ученицима млађег основношколског узраста,² синтаксичка својства реченица

¹ Уз методологију филолошких истраживања, рад се бави и педагошким импликацијама (предлозима за унапређење наставне праксе који проистичу из резултата истраживања). У овим сегментима рада руководили смо се захтевом да „наставна методологија не може бити изван научне књижевне и лингвистичке методологије, јер су јој оне готово супсумиране” (Ковачевић 1999: 262).

² Истраживања која се баве овом узрачном популацијом односе се најчешће на читалачке навике ученика, предлоге за побољшање наставне праксе и ставове ученика и наставника (Чутура 2015: 108–117).

које они продукују у усеном и писаном изражавању готово су на маргинама истраживачке пажње.

У ранијим истраживањима се утврдило да се напредак ученика у области конструисања и употребе сложених реченица види у односу на претходне разреде, што је очекивано. М. Ивановић (2016: 101) наглашава да се у квалитативном и квантитативном смислу синтаксичка структура реченице ученика четвртог разреда знатно унапређује у односу на претходне године школовања. Закључује се да ученици стварају и употребљавају сложене реченице као средство исказивања мишљења и ставова на захтеваном нивоу.

„Као што су им текстови у квантитативном смислу постали другачији за три године (дужи су), тако се и у квалитативном смислу променила њихова синтаксичка структура (сложенији су). Показало се да је највише повећан број реченица са зависним клаузама – и зависно и вишеструко сложених. То значи да је степен синтаксичке сложености текстова у четвртом разреду значајно виши из чега се може извести закључак да је већина деце на узрасту од десет година мање-више успешно савладала форму писане реченице и да је на адекватан начин примењује у писаном дискурсу. Из тога посредно може да се закључи да деца поступно иду ка сложенијој синтакси – најпре продукују једноставније конструкције да би уместо великог броја напоредно сложених клауза формирала конструкције са зависним клаузама” (Ивановић 2016: 101).

У лингвистичкој литератури јасно се истиче да крај првог циклуса основне школе представља „развојни период у којем је језички развој на синтаксичком нивоу сложен и динамичан” (Чутура, Вуловић 2016: 118) и да управо тада долази до наглог проширења синтаксичких компетенција (Кашћ 2002) које су утемељене на појављивању „рафиниранијих” синтаксичких односа на узрасту од седам година (Кристал 1995: 245). Ово истраживање је усмерено на испитивање реченице у овом динамичном периоду развоја говора, када ученици наилазе на потешкоће у овладавању сложеним процесом писања који укључује непрестано преплитање трију компоненти – планирања, транскрибовања идеја у писани језик и ревизије (Флауер, Хејс 1981). Истовремено, ученици овладавају и све сложенијим реченичним структурама, тако да су у датом узрасту на делу два комплексна развојна процеса, што се и показује у анализи корпуса.

3. ДОМИНАНТНИ ТИПОВИ СТРУКТУРЕ РЕЧЕНИЦЕ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА

У овом одељку представимо реченичне типове који су према фреквенцији јављања у корпусу доминантни.

Табела 1. Структура корпуса

Састави	40
Укупан број реченица	526

Водећи се структуром корпуса, долази се до тумачења да радови просечно садрже по око тринаест реченица. Међутим, оваква статистичка апроксимација није показатељ реалног стања, јер су ученички радови прилично неуједначени по броју комуникативних реченица.³

Табела 2. Класификација узорка

Реченице	Просте	Зависносложене	Независносложене
Број	230	197	156
Процент (%)	43,73 %	37,45 %	29,66 %

Из наведеног се закључује да простих реченица има у највећем броју, али, када би се сложене реченице посматрале као целина, резултати би јасно показали тенденцију ученика да се у већем броју случајева изражавају сложеним реченицама. Сабирањем процентуалних резултата учесталости појављивања реченица долази се до некомпатибилности која је поткрепљена чињеницом да су поједине реченице посматране као чланови скупа различитих типова реченица. Простих непроширених реченица има знатно мање од простих проширених. Најфреквентније су зависносложене, а прате их просте проширене и независносложене реченице. Очигледно је да су ученици на нивоу узраста четвртог разреда у великој мери употребљавали сложеније структуре и допуне, са циљем да своју мисао што боље искажу.

3.1. ПРОСТЕ РЕЧЕНИЦЕ

У овом делу рада бавимо се простим реченицама. Потребно је увидети структуру простих реченица, као и начине на које ученици најчешће проширују ову групу реченица. У саставима се могао у највећој мери уочити презент, али су се јављале и реченице чији су предикати у перфекту и футуру.

Предикат у простим реченицама је у највећем броју случајева био представљен у виду простог глаголског предиката.

Она у себи има досја врлина.

³ Број комуникативних реченица у раду креће се од 5 до 20, с тим да поједини ученици (по изузетку) читав састав уланчавају у једну „реченицу”, не прекидајући је од почетка до краја.

*Лейџири лејје.
Обожава своју луџициу Бомбоницу.
Волим живоџиње.
Лойџа је ударила у комиџин ѣрозор.
Он има велики осмех.
Живели су у руџици за мраве.*

Код ученика четвртог разреда се јавља потреба да исказују своја мишљења и ставове, што резултира употребом сложеног глаголског предиката са модалним глаголима, што илуструјемо следећим примерима:

*Моџао је да ѣрелеџи ѣрад за две секунде.
Мој браџи и ја смо ѣребали да идемо на излеџи.
Ја хоџу да ми увек будемо најбоље друџарице јер се разумемо и увек оѣросџимо једна друџој.*

Поред простог и сложеног глаголског предиката, у реченицама ученика се може запазити и именски копулативни предикат. Јавља се учесталије од сложеног глаголског предиката, али у знатно мањем броју од простог глаголског предиката.

*Њена омиљена боја је љубичасџа.
Симџаџија је граџа особа.
То је моја највећа жеља.*

Тенденцију ученика да почињу реченице шаблонизованим конструкцијама користимо као инспирацију за размишљање о проналажењу решења за промену те навике. Примећује се недостатак осмишљавања креативних увода. Тако добијамо реченице које почињу са: „Свако има омиљену животињу/драгу особу, па тако и ја”. Закључује се да поједини ученици користе идентичне уводне формуле.

3.2. НЕЗАВИСНОСЛОЖЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ

Ученици четвртог разреда основне школе приликом израде писаног састава углавном су сконцентрисани на сопствени доживљај и преношење својих мисли, при чему исправност и јасност често остају у другом плану. Независносложене реченице често се јављају у њиховим текстовима, али у жељи да пренесу што више информација (било у наразији или дескрипцији) долази до омашки.

Када говоримо о коришћењу независносложених реченица у писменом изражавању ученика четвртог разреда, саставне реченице су далеко

фреквентније од свих осталих типова. Најпрепознатљивији везник је везник и који је употребљен у више од три четвртине анализираних независнослужених реченица. Надовезивање на другу мисао и тежња ка детаљном описивању веома су карактеристични за ученике овог школског узраста. Везник и вероватно је за ученике средство за којим посежу са најмање мисаоног ангажовања у „уланчавању” догађаја у наравици, што је једна од основних карактеристика писаних састава ученика млађег основношколског узраста.⁴

Поред овог везника се јавља и везник па, али у приметно мањем броју.

Научила сам је да сабира и њесмице реципиује.

Направила бих многибројне куће, цркве и њоматала бих сиромашним људима.

Пчеле их обилазе и њласно зује.

Пришла сам дрвешу и мојло се чуји зујање њчела.

Ја волим моје дрво ѡрешиње и волим да једем ѡрешиње.

Заједно се ѡрамо и лејо се дружимо.

Он је моја ѡрва симѡиѡија, ѡа ће увек оѡиѡи урезан у мом срцу.

Након саставних, супротне реченице су чиниле мали, али незанемарљив део реченичног корпуса. Везник *али* је ученицима помогао да прикажу контраст у појединим ситуацијама. Када се говори о учесталости употребе везника супротних реченица, већ поменути везник *али* има велику предност у односу на остале везнике карактеристичне за супротне реченице.

Некад се ѡосвађамо али се брзо ѡомиримо.

Без болешти и сиромаштѡва су сви срећни, али ѡо се никада неће десити.

Овај расѡуст је био ѡрелей, али радујем се ѡоласку у школу.

Број искључних, закључних и раставних реченица је незнатан.

3.3. ЗАВИСНОСЛОЖЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ

Од зависнослужених реченица, ученици највише у својим саставима користе временске, односне, изричне и узрочне. Остале врсте реченица нису фреквентно употребљаване. Временских реченица има највише. Начин на који ученици испољавају своје мисли изискује везник *када*, који је најпрепо-

⁴ На ово указују истраживања која потврђују да је структура независнослужене саставне реченице на овом узрасту често тесно везана са темпоралном прогресијом и низањем догађаја (Ивановић 2015), али и да текстови ученика овог узраста у целости имају линеарни формат чија је доминантна карактеристика управо хронолошки след у приповедању (Maksić, Ševkušić 2008; Шевкушић, Максић 2010).

знатљивији код ове врсте реченица. Обично се налази на почетку реченице, што је у вези са постављањем зависне реченице на прво место. Другим речима, карактеристична је и појава инверзије.

Везник *док* је такође у употреби, али није доминантан као везник *када*.

Кад смо хшеле да идемо кући њо нас је дошао леишећи аушобус.

Када се све њо сјоји добијамо нешишо најлейше на свеиу.

Кад изађем најоље осеишм лей и јак мирис ишреише.

Ја кад њорасишем бићу веишеринарка.

Живели су јако лейо док шама није ушла у њејову малу земљу.

Односне реченице су, уз временске, квантитативно најдоминантније. Код ових реченица се могла уочити способност ученика да падежно и родно одреди адекватан везник. Независно од теме за рад, односне реченице су чиниле неизоставан део скоро свих анализираних састава.

Мени се дојао један дечак која сам уиознала на фолклору.

Свако од нас има неку особу која му се на неки начин дојада.

Природа је њуна шареној цвећа које је улейшава.

Мени је ијажњу ипробудила књија која је била украшена рубинима.

Имају илави иламен који не може да ише оиече ири минуиша.

Код узрочних реченица је најтипичнији и најупотребљенији био везник *јер*, док је знатно мањи број узрочних клауза увођен сложеним везником *зайшо иишо*. Остали везници који одговарају узрочним реченицама нису се јављали у дечјим реченицама.⁵

Сви волимо да машишмо, јер машиша може сваишша.

Пролеће је моје омиљено доба јодине, јер садржи моје омиљене боје жуиу, црвену, зелену и илаву.

Зимски расиуси ме је усрећио јер сам била са својом родбином.

Ја ћу да њосишанем веишеринарка зайшо иишо желим да сиасим живо-ишнски свеи.

Живоишнше су срећне зайшо иишо нема више оне хладне зиме.

Што се изричних реченица тиче, везник *да* је био употребљаван у скоро свим случајевима:

⁵ Очигледно је да ученици овог узраста још увек не диференцирају различите семантичке нијансе узрочног значења, нити употребљавају различите (контекстуално условљене и контекстуално неусловљене, в. Ковачевић 1998: 123–133) везнике да би успоставили каузалну везу међу предикатским реченицама.

*С љубављу ми сīавља до знања да наше ѿријатиљсīво нема краја.
Надам се да је и вама омиљено ѿдишње доба.
Надам се да и ви имаїе своју незаборавну аванїуру!!!
Она ми рече да је маца сīварно ѿрелеїа и да је жели.*

Што се осталих врста зависнослужених реченица тиче, треба напоменути да су се јавиле све врсте, али у веома малом броју. Најдоминантнији везници су *када*, *јер* и *да*. Анализа, дакле, потврђује налазе скорашњих истраживања: „С обзиром на то да ученици претежно употребљавају сложене реченице једноставног типа, потребно је подстицати ученике млађег основношколског узраста да употребљавају зависнослужене реченице различитих типова како би овладали комплекснијим синтаксичким структурама” (Чутура, Вуловић 2016: 121).

Реченице су остављене у оригиналу, баш како су написане, без икаквих интервенција. Због тога се може приметити недостатак интерпункцијског знака запете, као и непознавање правила инверзије од стране већине ученика.

4. АТИПИЧНА РЕЧЕНИЧНА СТРУКТУРА

Проучавајући и анализирајући реченични корпус, очекивано је било да ће се издвојити неколико радова који садрже атипичну реченичну структуру. Ови састави нису ушли у узорак који нам је служио за статистичке податке, али је битно поменути појављивање разних врста реченица са којима смо се сусрели.

У радовима се појављују реченице којима деца дају статус комуникативних иако се ради о зависним клаузама. Другим речима, нема управне реченице на коју би се зависна предикатска реченица везала, као у примеру:

Кад једної дана људи схваїиїе да ова маца и школу ѿревазиїе.

Следећа реченица представља типичан случај да се на крај обавештајне ставља упитник уколико је у њеном саставу зависно-упитна реченица. Ова врста реченице спада у поткласу изричних. Карактеристично за овај пример је идентична употреба упитника и код појединих одраслих особа:

Занима ме иїїа су микроби?

Уочен је пример потпуно атипичне и неграматичне структуре реченице. Дете није конструисало реченицу правилно, иако се смисао и порука коју дете шаље разуме. Примећује се недостатак запете, као и коришћење сувишних и беспотребних речи:

Имало је уз помоћ чећа су људи изражили те косице које их и дан данас ми ледамо.

Само је један ученик писао реченице без икаквих знакова интерпункције, осим тачке на крају пасуса. Реченице су биле прожете константним низањем комуникативних реченица, погрешним падежним наставцима, неадекватним одабиром рода и броја, погрешним записивањем речи и недостатком везе међу реченицама. Јасно се види да ученик има велике проблеме у изражавању:

У четврти разред је одличан уознао сам многа пријатеље наше одељење је најмање уознаћу још пријатеља и моје пријатеље из разреда ћу увек иаићи.

Друћари из школе су ми најомиљенији наш разред је најбољи сви се лепо иишемо.

У још једном примеру забележено је такозвано низање без формално-синтаксичких ознака односа:

Тако је и било ми смо баки куйили друћу саксију са цвећем и она је била иресећна.

Можемо закључити да мали број ученика чији су радови ушли у корпус показује веће проблеме и неграматичну продукцију текста. Грешке као што су осамостаљење зависне клаузе или неадекватно одређење комуникативне вредности реченице могу се елиминисати интензивнијим радом и ангажовањем учитеља.

5. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИЛИ ПРЕПОРУКЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

Корпус од четрдесет радова ученика представља извор различитих типова и врста реченица, начина и стилова изражавања, као и структура реченица. Поред тога, пажња се усмерава и на речник ученика, честе појаве у писању састава, а и на граматичке и правописне грешке.

Анализа радова ученика показала је да је број правописних грешака изузетно приметан.

Разлика између управног и неуправног говора није у потпуности јасна свим ученицима, што је узрок неправилном навођењу и, у неким случајевима, изостављању правописног обележавања управног говора. Међутим, грешке овог типа јављају се код веома малог броја ученика.

Запета је један од најбитнијих интерпункцијских знакова за повезивање реченица у семантичку целину. Већина ученика не записује запету, али се код једног дела ученика јавља и коришћење запете у превеликој мери. На тај начин се ствара слика низања предикатских реченица које би требало раздвојити и формирати неколико комуникативних. Последица тога је нејасноћа написаног. Постоји и пример где у целом саставу није било никаквог знака интерпункције.

Зависносложене реченице често добијају статус комуникативне. Ово се најчешће дешава код узрочних и временских реченица. У неким примерима стиче се утисак да је дете изабрало такав начин креирања реченице, парцелацију, због стилске ефикасности.

Зашто волим да сам у његовом друшћу и баш ми је забавно.

У радовима ученика могла се запазити веома фреквентна инверзија реченица. Проблем је у томе што је инверзија реченица направљена без запете. Ученици очигледно нису у потпуности разумели улогу запете у реченицама. Овакви случајеви су најчешћи је приликом творбе временске реченице, али их има и код условних.

Када сам сћила тамо чекале су ме дружарице.

Да сам на месту једној бојаша ја бих направила један прелеј парк где могу да уведе и ње.

Кад смо сћили с мора одмах после ишла сам са тајом и браћом на Златибор.

Да сам бојаша ја би овај свет учинила јуно бојашим и лејшим.

У неколико радова показује се да ученици имају проблем да правилно лоцирају и правописно обележе уметнуту предикатску реченицу, као у следећем примеру:

Давала бих живошњама да једу и саградила бих им две куће за сваку живошњу зато што ако се нешто деси треба да имају где да спавају и једу.

У радовима се могла уочити велика стилска разноврсност, али је шаблонизовање реченица остало најупечатљивије. Ученици конструишу реченице по истом принципу. То је највероватније последица недовољне мотивације за рад која је проузрокована недостатком или непостојањем одговарајуће емоционално-интелектуалне припреме која је од великог значаја за стваралачки рад ученика на часу. Даље сумње су усмерене на евентуално преписивање од других ученика или из својих претходних радова, као и на мању количину креативности код поједине деце. Учитељ треба да препозна

то и да реагује чим примети овакву појаву. Примери шаблонизоване грађе реченице су:

Свако има кућној љубимца, ња њако и ја.

Свако има омиљену личност, ња њако и ја.

Коришћени радови били су веома кратки, без обзира на то што су ученици четвртог разреда основне школе узрасно зрели за писање дужих радова. Позитивна страна је што велика већина радова садржи сложене реченице. То нам показује њихову припремљеност и могућност креирања смислене реченице комплексније грађе. Њихов вокабулар је на завидном нивоу, као и знање појединих ученика о наукама и областима са којима се у школи још нису сусрели.

Знам шћа су чула, живи свей, ДНК, ћелије и како човек дише.

Даћемо и кратак осврт на елементе који су били веома изражени, а нису директан предмет интересовања у овом истраживању. Прво, типичне и најчешће правописне грешке тичу се неадекватног облика помоћног глагола у потенцијалу (генерализација облика *би* за сва лица). Ученици су, што је донекле изненађујуће с обзиром на дијалекат, најмање грешака направили у употреби падежа. Друго, морамо напоменути да рукопис ученика није на завидном нивоу.

Већина радова садржи илустрације. Стиче се утисак да су се ученици углавном више концентрисали на то да визуелно улепшају свој текст него на своје изражавање.

С друге стране, жеља ученика да опишу цео догађај о коме причају је врло приметна. Радове употпуњује ученичка искреност, отвореност и тежња за представљањем детаља. Управо због тога учитељ треба да влада методичким поступцима којима ће мотивисати ученике за рад. Емоционално-интелектуална припрема је неизоставан део процеса мотивације, с тим да њена примена треба да упуту ученика у правом смеру – квалитетном језичком изразу, а не додатним, пратећим активностима. Темељнија анализа састава ученика, већа посвећеност читању обавезне лектире и бављење самосталним стваралачким радом су нужне ако је циљ унапређење језичког изрази ученика.

6. ЗАКЉУЧАК

На основу анализе најфреквентнијих модела реченице, али и атипичних случајева и грешака, можемо закључити да ученици у великом броју употребљавају просте реченице у својим писаним саставима, али и да нешто

интензивније користе сложене реченице. Простих непроширених реченица има знатно мање од простих проширених. Најфреквентније су зависносложене, а прате их просте проширене и независносложене.

Када говоримо о коришћењу независнослужених реченица у писменом изражавању ученика четвртог разреда, саставне реченице су најчешће употребљаван тип, са доминантним везником и.

Од зависнослужених реченица, ученици највише у својим саставима користе временске, односне, изричне и узрочне реченице. Остале врсте реченица нису фреквентно употребљаване. Најзаступљенији везници код ових реченица су *када*, *јер* и *га*.

Поред неправилног низања комуникативних реченица, шаблонизовање реченица је остало најупечатљивија негативна појава. Могућа решења ових проблема јесу адекватан одабир методичких поступака и додатно ангажовање учитеља, пре свега у области мотивације ученика и усвајања комплекснијих и разноврсних реченичних типова.

ЛИТЕРАТУРА

Ивановић (2015): М. Ивановић, Карактеристике писаног дискурса ученика четвртог разреда основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 47/1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 109–128.

Ивановић (2016): М. Ивановић, Синтаксичка својства писаног дискурса ученика млађег основношколског узраста – лонгитудинални приступ, у: С. Шевкушић (ред.), *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 87–105.

Кашић (2002): З. Кашић, Аграматична продукција и семантичка „збрка” код деце раног школског узраста, у: З. Матејић-Ђуричић (ред.), *Истраживања у дефектологији*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, 113–130.

Ковачевић (1998): М. Ковачевић, *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд: Рашка школа.

Ковачевић (1999): М. Ковачевић, Методички приступ хијерархизацији критеријума у настави језика, у: М. Ковачевић (ред.), *У одбрану језика српскога – и даље*, Београд: Требник, 261–271.

Кристал (1995): D. Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.

Максић, Шевкушић (2008): S. Maksić, S. Ševkušić, Qualitative analysis of creative products of primary school pupils, in: I. Ferbežer, F. J. Monks (Eds.): *Holistic view of giftedness*, Ljubljana: MIB, 52–58.

Флајер, Хејс (1981): L. S. Flower, J. R. Hayes, A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387.

Чутура (2015): И. Чутура, Будућност српског језика у српској школи, у: М. Ковачевић (ред.), *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Репу-*

блике Српске IV. Будућност српског језика и књижевности у Републици Српској и процеси (дез)интеграција, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 103–122.

Чутура, Вуловић (2016): И. Чутура, Н. Вуловић, Формулисање текстуалних задатака на основу математичких израза у четвртом разреду основне школе, у: С. Шевкушић (ред.), *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 48/1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 106–126.

Шевкушић, Максић (2010): С. Шевкушић, С. Максић, Креативни потенцијал ученика основне школе у писменом изражавању, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 42/1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 92–108.

Aleksandro S. Polin Klinčarski

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

PhD student

BASIC CHARACTERISTICS OF FOURTH GRADE STUDENTS' SENTENTIAL STRUCTURE

Summary: The subject of this paper is the structure of the sentence in written expression of students of the fourth grade of primary school. The primary aim of the research is to determine the basic characteristics of sentential structure in the corpus, to analyse the most frequent types and to identify the problems that students most often have in writing. The research corpus consists of forty essays written by fourth grade students of the "Milan Mijalković" primary school in Jagodina, with a total of 526 communication sentences. The results of the analysis suggest that most students use certain groups of conjunctions and that they often use comma as a link between predicative sentences. The most frequent types of sentences in students' essays are complex sentences, followed by simple sentences and compound sentences. It can be concluded that teachers should pay more attention to their students' difficulties in sentence construction, syntax and orthography.

Key words: sentence structure, fourth grade students, quality of written expression, independent clause, dependent clause.

Милан П. Миликић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::51
159.953.5.072-057.874
Стручни рад
Примљен: 25. фебруар 2018.
Прихваћен: 8. јун 2018.

ТРАЈНОСТ МАТЕМАТИЧКИХ ЗНАЊА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА СТЕЧЕНИХ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Утисак је да ученици, услед велике количине информација којима су свакодневно изложени, знатно брже заборављају наставне садржаје који су им били изложени на претходним нивоима образовања. У складу са тим, тема овог рада било је испитивање трајности декларативних и процедуралних знања ученика средњих школа о математичким садржајима који се усвајају на часовима редовне наставе у току првог циклуса обавезног образовања. Узорак истраживања су представљала 144 ученика који похађају неколико средњих школа са територије Шумадијског округа. Испитаници су решавали тест састављен од осам задатака који су се односили на декларативна и процедурална знања из области геометрије и аритметике разредне наставе. Резултати истраживања су показали да постоји неуједначеност у трајности декларативних знања из геометрије, док је трајност процедуралних знања из геометрије и укупно знања из аритметике уједначена, без обзира на врсту средње школе коју ученици похађају.

Кључне речи: геометрија, аритметика, декларативна знања, процедурална знања.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

У данашње време ученици морају располагати мноштвом информација, а управо те информације подразумевају и добру обавештеност о садржајима са којима ће се сусретати током даљег школовања и адекватну припремљеност за њих. Знања стечена за време школовања омогућавају ученицима да се боље сналазе у приватном и професионалном животу, као и да та знања користе у реалним животним ситуацијама (Миљановић и др. 2014). На нивоу Европске уније компетентност у области математике идентификована је као једна од кључних компетенција неопходних за лично испуњење, активно грађанство, социјално укључивање и запошљавање у друштву знања у 21. веку (Mathematical Education in Europe: Common Challenges and National Policies 2011).

И поред вођења рачуна да се приликом стицања знања обезбеди њихова трајност у што већој мери, треба имати у виду и да се њихово заборављање јавља као неминован и природан процес (Дејић, Егерић, Михајловић 2015). У *Педагошкој енциклопедији* Шимлеша истиче да усвојена знања морају имати карактер трајности како би могла послужити као предзнање и претпоставка усвајања нових знања. Представници когнитивистичког приступа учењу сматрају да је изузетно велики значај претходних знања којима располаже ученик и да је успех у учењу одређен том чињеницом (Вилотијевић 1999). Да би се обезбедила трајност већ научених садржаја, од пресудног значаја су путеви којима се долази до тих знања. Брунер је предност дао учењу путем открића ослањајући се на поставку да појединац сам конструише знања о свету око себе. Насупрот њему, Оусубел се залаже за учење путем рецепције које је засновано на вербалном излагању наставника обезбеђујући при том да ученици разумеју садржаје и стичу способност уопштавања (Вилотијевић 1999). Говорећи о предностима експозиторног учења, Оусубел наводи да такав начин учења не води мисаоној пасивизацији ученика, већ, напротив, обезбеђује да се нова знања повезују са структуром већ усвојених знања.

У традиционалној настави поступци меморисања информација свODE се на „механичко учење“, а на трајност знања утичу у првом реду свесно и активно учење, повезивање градива и примена теоретских знања у пракси (Поткоњак, Шимлеша 1989). У вези са тим, последњих година код нас је присутан све већи број истраживања која се баве утицајем иновативних модела наставе на квалитет и трајност усвојених знања (Мишчевић-Кадијевић 2009а; Малиновић-Јовановић, Јанковић 2014; Мандак, Павличић 2016).

Појам знања у литератури различито је дефинисан. Пољак знање дефинише као „систем или логички преглед чињеница и генерализација о објективној стварности које је човек усвојио и трајно задржао у својој свести“ (Пољак 1982: 13). Блум, пак, знање сматра као нешто мало више од присећања на идеју или феномен у облику блиском ономе на који је човек већ наишао (Дамјановић 2010). Заједно са својим сарадницима Блум је прецизирао и таксономију знања која се узима као темељ за касније утврђене категорије знања. У когнитивном подручју, Роберт Гање издваја две категорије: декларативна и процедурална знања. Под декларативним подразумева све чињенице и разумевање односа међу њима, као и све искуство које је појединац стекао; процедурална знања, пак, дефинише као знања о начинима на које се нешто чини, за чије је успешно коришћење неопходан развој интелектуалних вештина (Вилотијевић 1999).

Мирков (1996) у свом истраживању наглашава да наши наставници приликом тестирања ученичких знања у 90% случајева испитују само декларативна знања ученика (в. Мишчевић-Кадијевић 2009в). Декларативна знања, између осталог, подразумевају репродукцију садржаја које су ученици научили из књиге или чули од учитеља; знања овог типа су карактеристична

по томе што их ученици не умеју применити у свакодневном животу. Такве информације губе употребну вредност и бивају у кратком временском периоду заборављене. Процедурална (оперативна, функционална) знања су квалитетнија од декларативних, трајнија су и омогућавају ученицима да самостално садржаје објасне и образложе и, што је најважније, да умеју да их примене у свакодневном раду у школи и изван ње (Пољак 1982).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Једна од битних карактеристика знања јесте и његова трајност, која се огледа у томе да ученик у дугорочној меморији изгради чврсте структуре логички повезаних целина чиме омогућава задржавање стечених знања као трајне својине личности. Квалитет знања, сматра Мишчевић-Кадиевић, подразумева могућност да се она у одговарајућем обиму испоље у различитим временским периодима који следе након непосредног стицања (Мишчевић-Кадиевић 2009б). С обзиром на то да је систем математичких знања која ученици у току школовања стичу распоређен по спиралном моделу, то трајност стечених знања омогућава лакшу надградњу на већ постојећи систем. Наиме, да би ученици успешно могли да у даљем образовању усвајају математичка знања, требало би да добро владају елементарним математичким знањима стеченим у првом циклусу образовања. У складу са тим, *предмет* истраживања у овом раду је трајност декларативних и процедуралних знања ученика средњих школа о садржајима из области геометрије и аритметике са којима су се сусрели у првом циклусу обавезног образовања. Под декларативним знањима подразумевали смо знања која се тичу познавања чињеница и различитих класификација, док смо у процедурална знања уврстили питања о начинима функционисања процеса и практичној примени знања. *Циљ* истраживања био је да се међу ученицима средњих школа утврди у којој мери су трајна знања о геометрији и аритметици која су стекли у току првог циклуса обавезног образовања. *Основни задатак* представља испитивање разлике у трајности усвојених знања из геометрије и аритметике стечених у току првог циклуса образовања у зависности од врсте средње школе коју ученици похађају. *Основна хипотеза* је гласила: очекивано је да су знања из области геометрије и аритметике стечена у првом циклусу обавезног образовања подједнако трајна без обзира на врсту средње школе коју ученици похађају. Из ње су за потребе истраживања изведене посебне хипотезе.

– Нема статистички значајне разлике у трајности декларативних знања из геометрије од првог до четвртог разреда основне школе између ученика гимназије, економске школе, техничке школе и медицинске школе.

– Нема статистички значајне разлике у трајности процедуралних знања из геометрије између ученика различитих средњих школа.

– Нема статистички значајне разлике у трајности декларативних знања из аритметике од првог до четвртог разреда основне школе између ученика различитих средњих школа.

– Нема статистички значајне разлике у трајности процедуралних знања из аритметике између ученика различитих средњих школа.

Инструмент истраживања. За потребе истраживања конструисан је тест знања од 15 задатака, са две групе задатака који су се односили на декларативна, односно процедурална знања из области основношколске геометрије и аритметике. Прва верзија теста, која је обухватала питања о поменим садржајима, исправљена је и коригована да би задовољила одређене метријске карактеристике. Скраћену верзију теста, која се састојала од осам питања, при чему смо водили рачуна да садржи по два декларативна и два процедурална задатка за сваку од две области, применили смо у току другог полугодишта школске 2016/2017. године. Тест садржи четири питања у којима се тражи декларативно знање, при чему се одговара бирањем тачног одговора од понуђених, допуњавањем реченице или заокруживањем онога што припада групи. Декларативна знања ученика мерена су помоћу задатака 1, 3, 5 и 7. Поред декларативних, тест садржи и четири питања у којима се тражи процедурално знање (практична примена знања). Да би се код сваког учесника истраживања утврдило да ли постоји процедура приликом практичне примене знања и редоследа извођења корака, сва питања у којима се тражи процедурално знање су отвореног типа. Процедурална знања мерена су задацима 2, 4, 6 и 8. Својом сложености, задаци из којих се састојао тест одговарају задацима које ученици решавају на завршном испиту у основном образовању и васпитању, а чији је издавач Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Задаци су тако одабрани да буду у сагласности са образовним стандардима из математике за крај првог циклуса обавезног образовања.

Извршено је прелиминарно тестирање ученика једног одељења које није учествовало у истраживању и на основу добијених резултата поједина питања су претрпела додатне измене. На тај начин добијена је коначна верзија теста која је употребљена у истраживању. Тестирање је реализовано у оквиру редовне наставе, током трајања једног школског часа, како не би постојала могућност да ученици појединих одељења на основу информација које су добили од другова који су већ радили тест додатно обнове градиво пред тестирање и тако покажу нереалну слику о свом знању.

Узорак истраживања. Упитник је иницијално радило 167 ученика, али је након уједначавања делова узорка и уклањања екстремних делова остало 144 ученика чији су упитници разматрани. Учесници истраживања су ученици средњих школа са територије Шумадијског округа који похађају гимназију (30 ученика или 20,8%), економску (48 или 33,3%), техничку (42 или 29,2%) или медицинску школу (24 или 16,7%).

Статистичка обрада података. Приликом обраде података прикупљених истраживањем примењена је статистичка обрада података квалитативном и квантитативном анализом. За статистичку обраду добијених података коришћен је кориснички пакет SPSS 17.0, специјализован за статистичку обраду података. Од статистичких мера и поступака примењени су фреквенција, табеларни приказ резултата, проценти и Хи-квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Први и трећи задатак у тесту односили су се на декларативна знања о геометријским садржајима (дистрибуција одговора испитаника на задатке дата је у Табели 1; код задатака са неколико примера дата је категорија „делимично тачно”). Први задатак састојао се из пет одвојених захтева који су од испитаника тражили да идентификују одговарајући геометријски појам и његове карактеристике, па изненађује податак да нико од учесника није дао тачан одговор на свих пет тврдњи. Статистичка обрада података указује на недовољно познавање основних геометријских појмова учесника и начин њиховог дефинисања преко родних појмова (32,7% сматра да је правоугаоник врста квадрата, а чак 69,1% није препознало квадрат као врсту правоугаоника). У другом задатку који се односи на декларативна знања из геометрије учесници је требало да међу понуђеним формулама пронађу ону која се користи за израчунавање површине правоугаоника у четвртном задатку. Тестирањем одговора уочен је податак да 50,9% учесника сматра да је одговор $2 \cdot a + 2 \cdot b$ образац за израчунавање површине, што имплицира да не могу са сигурношћу одредити којим обрасцем се израчунава површина а којим обим правоугаоника. Уочена је статистички значајна разлика у трајности декларативних знања из геометрије у односу на врсту школе коју похађају ($\chi^2 = 26,127$; $p = 0,000$). Тако је 37,5% ученика медицинске школе показало да поседује декларативна знања из геометрије, док је таквих само 12,5% ученика који иду у економску школу.

Трајност стечених процедуралних знања из геометрије ученици су исказивали решавањем другог и четвртог задатка на тесту. Други задатак, где је требало осмислити стратегију за одређивање дужина потребних страница како би се израчунао обим дате фигуре, нетачно је урадило 60% учесника. Површина квадрата коју је било потребно израчунати у четвртном задатку директно се ослања на декларативно знање које је учесници требало да покажу проналазећи међу понуђеним формулама ону која се користи за израчунавање површине правоугаоника у трећем задатку. Међутим, четврти задатак са успехом су урадили како учесници који знају образац за израчунавање површине правоугаоника, тако и они који су погрешили у одабиру одговора у трећем задатку. Није уочена статистички значајна разлика у трајности процедуралних знања из геометрије у односу на школу коју ученици

похађају ($\chi^2 = 13,311$; $p = 0,578$), али решавајући задатке са геометријским садржајем учесници су показали да су увежбани у коришћењу алгоритама за израчунавање вредности, чак и ако не владају довољно добро декларативним знањима из поменуте области. Разлог томе је чињеница да ученици некада механички и без разумевања меморишу тип проблема и процедуре које треба применити у њиховом решавању (Трбојевић 2014). С обзиром на то да наставни програми у првом циклусу обавезног образовања обилују геометријским садржајима, очекивано је боље препознавање основних геометријских појмова у различитим контекстима, а што се испоставило као тешкоћа за ученике.

Табела 1. Одговори испитаника дати по задацима

	потпуно тачно	делимично тачно	потпуно нетачно	није одговарало
1. задатак	0,0%	78,2%	7,3%	14,5%
2. задатак	7,3%	/	60,0%	32,7%
3. задатак	18,2%	/	74,5%	7,3%
4. задатак	41,8%	/	32,7%	25,5%
5. задатак	63,7%	9,0%	23,6%	3,7%
6. задатак	43,6%	41,9%	0,0%	14,5%
7. задатак	36,4%	23,6%	32,7%	7,3%
8. задатак	23,6%	38,2%	20,0%	18,2%

Трајност декларативних знања из области аритметичких садржаја испитивана је петим и седмим задатком. У петом задатку од учесника се захтевало да препознају бројевне операције и релације. Међутим, иако се са знацима поменутих операција и релација упознају већ у првом разреду и користе их готово свакодневно током школовања, можемо донети закључак да је испитаницима једноставније да их примене у задацима него да их диференцирају. Седми задатак био је у вези са петим задатком, па је ипак 47,3% учесника који су у петом задатку препознали бројевне операције било у стању да у седмом именује елементе рачунске операције одузимања, док је за дељење то коректно учинило свега 30,9% испитаника. Испитивањем трајности декларативних знања из аритметике уочено је да не постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика у односу на школу ($\chi^2 = 18,421$; $p = 0,782$), па можемо рећи да су постигнућа ученика различитих средњих школа прилично уједначена када је овладаност декларативним знањима у питању.

Шестим и осмим питањем у тесту испитивана је трајност процедуралних аритметичких знања међу ученицима гимназије, економске, техничке и медицинске школе. Разматрањем добијених резултата није уочено постојање

статистички значајне разлике у постигнућима на задацима који су се односили на процедурална знања из аритметике у односу на школу ($\chi^2 = 32,392$; $p = 0,641$). Међутим, проценат оних који су у стању да исправно примене редослед четири основне рачунске операције, што је био један од захтева у примеру под а) у шестом задатку, у знатној мери опада (61,8% учесника је тачно решило овај пример). На основу сагледаних решења осмог задатка, констатовано је да ни знање о класама природних бројева није нешто чиме учесници владају, док нарочито привлаче пажњу они одговори у којима је уочено непоседовање елементарних знања о класама вишецифрених бројева.

Целокупно гледано, резултати учесника у решавању аритметичких задатака нису на завидном нивоу. Када је применљивост декларативних знања о аритметичким садржајима прва четири разреда основне школе у питању, уочено је да се ученици не сналазе са решавањем задатака у којима до изражаја долази поштовање редоследа основних рачунских операција, са писањем датог броја речима, односно цифарама, да нису у стању да своја знања примене у конкретним задацима. Ово је у супротности са резултатима једног ранијег истраживања у којем велики број учитеља и наставника математике аритметику истиче као област математике са наглашеном могућношћу примене у свакодневним ситуацијама (Вуловић, Миликић 2017).

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања омогућавају одбацивање прве посебне хипотезе и прихватање преостале три хипотезе. Дакле, међу ученицима средњих школа постоји неуједначеност у трајности декларативних знања о геометрији стечених у првом циклусу обавезног образовања, док нема статистички значајне разлике у трајности процедуралних знања о геометрији и укупног знања из области аритметике између ученика различитих средњих школа.

Оно што су резултати истраживања показали јесте да је потребно посветити посебну пажњу увежбавању математичких садржаја, јер је примећено да се знања која из одређене области ученици усвоје у једном разреду у приличној мери забораве у наредним разредима и не могу представљати основу даљој обради одређених садржаја. Поред тога што су краткотрајна, поменута знања су и мање функционална и практично применљива. Узроке за овај феномен треба тражити у активностима учесника наставног процеса, учитељима (њиховом начину рада, методама, коришћеним наставним средствима) и ученицима (недостатку унутрашње мотивације, заинтересованости, недовољно развијеној свести о значају одређених садржаја). У прилог мањој функционалности знања говори и дубоко укоревљен традиционални наставни концепт и традиционални уџбеник, утврђен по моделу излагања првенствено декларативног знања. Због свега тога, радују настојања аутора уџбеничких комплета за креирање савременог уџбеника који ће ученику

дати активнију улогу у процесу наставе. Теоријски радови упућују да не треба одустајати од намере за конципирањем процедуралних знања у уџбеницима, јер постојање паралелних врста знања о истим садржајима обогаћује дубину разумевања садржаја, даје јаснију слику, а тиме чини стечена знања трајнијим.

Однос модела наставе и трајности декларативних и процедуралних знања није био предмет овог истраживања. У поређењу са традиционалном наставом, иновативни модели наставе могу да омогуће трајније декларативно, процедурално и укупно знање, па би било значајно да се у будућим истраживањима посебна пажња посвети испитивању повезаности иновативних модела наставе са повећањем трајности стечених математичких знања.

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дигакџика 2*, Београд: Научна књига.

Вуловић, Миликић (2017): Ненад Вуловић, Милан Миликић, Мишљења учитеља и наставника математике о применљивости стечених знања, *Учење и настава*, 3(4), 697–706.

Дамјановић (2010): Радојко Дамјановић, *Блумова таксономија у настави математике*, Крагујевац: Атос.

Дејић, Егерић, Михајловић (2015): Мирко Дејић, Милана Егерић, Александра Михајловић, *Методика математике у разредној настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Малиновић-Јовановић, Јанковић (2014): Нела Малиновић-Јовановић, Сања Јанковић, Проблемска настава и ефикасност остваривања програмских задатака о једначинама, *Годишњак Училијског факултета у Врању*, V, Врање: Учитељски факултет Врање.

Мандак, Павличић (2016): Алија Мандак, Златка Павличић, Улога проблемских задатака из области квадрата и коцке на развој математичких способности ученика, *Зборник радова Училијског факултета*, X, 85–99.

Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies (2011). Retrieved in January 2018 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132EN.pdf

Миљановић, Јаношевић, Бошковић, Терзић, Стојановић, Јовановић, Станић (2014): Гора Миљановић, Миљко Јаношевић, Снежана Бошковић, Негра Терзић, Горан Стојановић, Весна Јовановић, Гордана Станић, Задовољство ученика и студентског сестринства избором професије, *Сестринска реч*, 18(69–70), 20–24.

Мишчевић-Кадиевић (2009а): Гордана Мишчевић-Кадиевић, Конструкција теста декларативног и процедуралног знања, *Психологија*, 42(4), 535–547.

Мишчевић-Кадиевић (2009б): Гордана Мишчевић-Кадиевић, Кооперативни приступ у настави и трајност ученичких знања, *Настава и васпитање*, 58(4), 499–508.

Мишчевић-Кадиевић (2009в): Гордана Мишчевић-Кадиевић, Утицај различитих модалитета кооперативних облика рада на усвајање декларативних и процедуралних знања ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 383–400.

Пољак (1982): Владимир Пољак, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.

Педагошка енциклопедија 1, ур. Никола Поткоњак и Петар Шимлеша, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија 2, ур. Никола Поткоњак и Петар Шимлеша, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

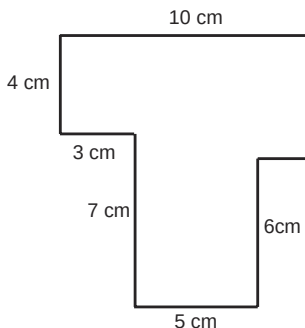
Трбојевић (2014): Александра Трбојевић, *Модели презентације друштвених садржаја у уџбеницима разредне наставе*, докторска дисертација, преузето са интернета у јануару 2018. на <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/1641?locale-attribute=en>.

ТЕСТ

1. Поред сваког од датих тврђења заокружите слово Т ако сматрате да је тврђење тачно, односно слово Н ако сматрате да је нетачно.

- | | | |
|--|---|---|
| а) Дуж је линија ограничена двама тачкама. | Т | Н |
| б) Правоугаоник је врста квадрата. | Т | Н |
| в) Квадрат је врста правоугаоника. | Т | Н |
| г) Коцка је квадрат коме су све ивице једнаке. | Т | Н |
| д) Квадар има 12 ивица. | Т | Н |

2. Колико износи обим фигуре са слике?



3. Ако су странице правоугаоника a и b , онда се његова површина рачуна по обрасцу (заокружите слово испред тачног одговора):

- а) $2 \cdot a + 2 \cdot b$ б) $a^2 \cdot b^2$ в) $2 \cdot a \cdot b$ г) $a \cdot b$ д) $a + b$ ђ) $2 \cdot (b \cdot a)$

4. Страница квадрата износи 3 cm. Колика је његова површина?

5. а) Заокружите само знаке рачунских операција:

< + : = - . >

б) Заокружите само знаке бројевних релација:

< + : = - . >

6. Израчунајте вредности следећих израза:

а) $2 + 2 : 2 \cdot 2 - 2 \cdot 2 =$ _____ б) $0 : 8 =$ _____ в) $356 \cdot 0 =$ _____

7. У једнакости $5 + 2 = 7$, број 5 представља први сабирак, број 2 други сабирак, а број 7 је збир. Допуните следеће реченице:

а) У једнакости $9 - 4 = 5$, број 9 представља _____, број 4 је _____, а број 5 је _____.

б) У једнакости $12 : 4 = 3$, број 12 је _____, број 4 је _____, а број 3 је _____.

8. а) Напишите цифрама број: седам стотина двадесет милијарди три милиона осамсто три хиљаде три _____

б) Напишите словима број: 53878080 _____.

Milan P. Milikić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

HIGH SCHOOL STUDENTS' SUSTAINABILITY OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE ACQUIRED IN THE FIRST FOUR GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary: Due to the large amount of information they are daily exposed to, the impression is that students are much more likely to forget the teaching content they were exposed to at previous levels of education. Accordingly, the goal of this paper was to examine the sustainability of declarative and procedural knowledge of secondary school students about mathematical contents acquired at regular classes during the first four grades of elementary school. The sample of the survey consisted of 144 students attending sever-

al high schools from the territory of the Šumadija district. The respondents were required to solve a test consisting of eight tasks related to declarative and procedural knowledge in the field of geometry and arithmetic and prescribed by lower elementary curricula. The results of the research have shown that there is a disparity regarding the sustainability of declarative knowledge of geometry, while the durability of procedural knowledge of geometry and overall knowledge of arithmetic are similar, regardless of the type of high school that students attend.

Key words: geometry, arithmetic, declarative knowledge, procedural knowledge.



Марија М. Црнковић
Народна библиотека „Радислав Никчевић”
Јагодина

УДК 78.071/.072:929 Ђорђевић В.
73.54:37(497.11)”1898/1912”
Стручни рад
Примљен: 4. октобар 2017.
Прихваћен: 23. мај 2018.

МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКИ РАД ВЛАДИМИРА Р. ЂОРЂЕВИЋА У ЈАГОДИНИ

Апстракт: Владимир Р. Ђорђевић био је наш познати музички педагог и етномузиколог. Учитељ по струци, музичко образовање је стицао и усавршавао у Бечу и Прагу. Предавао је музику и певање у Мушкој учитељској школи у Јагодини, од њеног оснивања па до 1912. године. Својим стручним и истрајним радом оставио је траг у богатој музичкој традицији ове, тада веома познате и цењене учитељске школе, образујући генерације младих учитеља које су шириле стечено музичко знање. Активним учешћем у друштвеном животу вароши значајно доприноси развоју културног и музичког живота Јагодине.

Рад доноси осврт на његов рад у наведеном периоду и библиографију објављених дела у периоду његовог боравка у Јагодини.

Кључне речи: Владимир Р. Ђорђевић, Мушка учитељска школа, музичко образовање, ђачки хор, оркестар.

Мушка учитељска школа у Јагодини основана је 26. јула / 8. августа 1898. године. Након интензивних припрема, редовна настава отпочела је 15/28. новембра исте године. Школа је била једна од најбоље организованих у Србији, позната по угледном школском простору, интернату, зградама и парковима, уређеним пољским учионицама, школској болници, ученичким оделима (летње, јесење и зимске униформе), захваљујући њеном првом управитељу, Сретену Ацићу. Учитељска школа у Јагодини одликовала се веома добрим наставним кадром, и за стручне педагошке и опште образовне предмете, а велики број њених ученика касније постају истакнути просветни радници.

Од самог оснивања Школе музику и нотнo певање предавао је Владимир Р. Ђорђевић, који је за сталног наставника постављен 17. октобра 1898. године (Перуничкић 1975: 1449). Његов рад оставио је траг у историји Школе и културној историји града. Владимир Р. Ђорђевић је рођен у свештеничкој породици, у селу Брестовцу код Зајечара, 2. децембра 1869. године. Његов

отац Радосав и мајка Јелисавета имали су још двоје деце, сина Тихомира и ћерку Драгу. Основну школу и четири разреда гимназије завршио је у Алексинцу, а у Нишу завршава пети и шести разред гимназије и Учитељску школу 1890. године. Одмах по завршетку Учитељске школе постављен је за учитеља основне школе у Кулини код Крушевца, а две године касније, 1892, на позив певачког друштва „Шуматовац”, премештен је у Алексинац и постаје хоровођа истог певачког друштва. Музичко образовање усавршавао је у иностранству. Годину 1893. проводи у Бечу, на конзерваторијуму, код професора Роберта Фукса (Robert Fuchs), након чега постаје хонорарни учитељ певања у Пиротској гимназији. Од 1895. проводи две године код поменутог професора ради студија на конзерваторијуму науке о контрапункту. Од 1897. године ради као учитељ музике и певања у Гимназији у Ваљеву. Августа 1898. године пребачен је у Врањску гимназију, а већ октобра у Мушку учитељску школу у Јагодини. Убрзо, 1901. године, наставља усавршавање у Прагу, приватно је учио инструментирање код професора К. Шебора (Karel Šebor). За вишег учитеља вештина у Мушкој учитељској школи у Јагодини постављен је указом 1907. године (Ђорђевић 1969: 10).

Слика 1. Владимир Р. Ђорђевић, Јагодина, 1904. ЛДФ 7 (Легат сестара Јанковић у Народној библиотеци Србије)



ОСНИВАЊЕ И РАД СА ЂАЧКИМ ОРКЕСТРОМ

Владимир Р. Ђорђевић је предано радио на музичком образовању својих ученика, дубоко свестан значаја свог утицаја на њихов развој и обликовање и, што је још значајније, на њихов удео у музичком просвећивању народа током даљег самосталног рада у пракси.

У сваком разреду Учитељске школе Ђорђевић је формирао оркестар, чак и у првом разреду на крају школске године. Две године након оснивања Школе, ђачки оркестар је у потпуности био опремљен инструментима: виолина, виолончело, виола, контрабас, флаута, бубањ и добош. Оркестри трећег и четвртог разреда имали су: 4–6 првих виолина, 4–6 других виолина, 1–2 виоле, 2 виолончела, 2 контрабаса, 2 флауте, 1 бубањ и 1 добош (Ацић 1901: 12). Најбољи у оркестру су постајали прве виолине, нешто слабији ученици друге виолине, док су остали ученици свирали друге инструменте.

Слика 2. Оркестар матураната Мушке учитељске школе, Јагодина, школска 1907/8. година (Педагошки музеј у Београду, инв. бр. 793)



Оркестар другог разреда свирао је српске игре; оркестар трећег разреда претежно је свирао стране игре које су се тада играле (валцере, полке, мазурке и кадрил); оркестар матураната је у свом репертоару имао и домаће и стране комаде. На репертоару су биле и композиције В. Ђорђевића „Ој девојко” и „Алилова љубав”, а од страних комада изводили су се „Le chant du rossignol” („Песма славуја”), „La jolie patience” („Слатко стрпљење”), „Rendez-vous”

(„Састанак”) и други. Сва три оркестра свирала су композицију „Узданица” коју је Владимир Ђорђевић посветио ђацима јагодинске Учитељске школе, названу по ђачкој литерарној дружини. „Узданица” је била веома омиљена композиција, а извођена је и широм Србије. Интересовање ученика за свирање је било велико а, поред знања, Ђорђевић је успевао да својим ђацима усади љубав према свирању, тако да су многи свршени учитељи од прве плате, преко школе, куповали виолину или неки други инструмент.

Слика 3. „Узданица”, коло Владимира Р. Ђорђевића.



РАД СА ЂАЧКИМ ХОРОВИМА

Сви ученици Учитељске школе одликовали су се поседовањем музичког слуха јер је то и био један од постављених захтева приликом избора питаца. Владимир Р. Ђорђевић је интензивно настојао да у што већој мери развије таленат својих ученика. Истицао је важност правилног певања, труд учитеља да на правилан начин (вежбање дисања пре почетка певања, правилно држање тела, начин изговарања слогова и речи, развијање самосталности, певање по нотама) ученике вежбају овој вештини јер неправилност у раду доводи до тога да „многим ученицима пропадне нежан и леп орган

певања” (Аџић 1899: 14). Често је држао и практична предавања учитељима у Левчу, Белици и Темнићу.

Ђачки хорови су, такође, били подељени по разредима. Тешкоћа која је пратила рад хора била је мутација ученичких гласова, која је попуштала тек у четвртом разреду. Упркос томе, извођења ђачких хорова, разредних или мешовитих, била су веома солидна. Током четворогодишњег школовања, Ђорђевић је своје ученике оспособљавао да буду у стању да касније могу самостално да оформе и воде хор школе или певачке дружине у месту службовања.

ЈАВНИ НАСТУПИ ХОРА И ОРКЕСТРА ЂАКА УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ

Оркестар и хор Мушке учитељске школе имао је честе наступе којима је присуствовало и бројно грађанство. Још од оснивања школе, односно од 1900. године, Учитељска школа је сваке године приређивала Сретењску забаву која је сматрана за најотменију забаву у Јагодини. Забава је имала концертни део са позоришном представом и игранком. У украшеној дворани школе, на чијим зидовима су се налазили пиротски ћилими, слике и зеленило од туја и смрча, наступали су ученички хор и оркестар. Управа Школе је водила рачуна о здрављу ученика, па се до сале за играње долазило преко отирача, гвоздених и од кокоса, како се у салу не би уносило блато. Такође, у сали је било забрањено пушење (Аџић 1910: 22).

Посебно место у животу школе имала је прослава Светог Саве. При водоосвећењу и сечењу колача певао је комбиновани ђачки хор Владимира Р. Ђорђевића. Прослава је била веома свечана и отпочињала је химном коју је певао хор у пратњи оркестра, а потом би уследило више хорских и оркестарских композиција. Током игранке која је представљала други део прославе, свирао је ђачки оркестар, чији су чланови били ђаци виших разреда. Прослави је увек присуствовао велики број просветних радника и грађана (Аџић 1909: 11).

Током школске године организоване су и бројне *Забавне вечери ученичке* у циљу прикупљања средстава за рад ђачког позоришта „Јакшић” и набављања књига за ђачку књижницу. Оне су имале за циљ да се присутни забаве „племенитом забавом”, а ученици су уједно имали прилику да се вежбају у наступима.

Постојање хора и оркестра Мушке учитељске школе и њихово наступање на бројним добротворним приредбама и прославама, којима је присуствовао велики број грађана, позитивно се одразило на развој културног и музичког живота у Јагодини. У том погледу рад Владимира Р. Ђорђевића је непроцењив. Активно је учествовао у друштвеном животу града и раду певачких дружина. По доласку у Јагодину, 1898. године, В. Ђорђевић је, од

чланова већ постојећег „Јагодинског опште-раденичког друштва за међусобну помоћ у случају болести и смрти”, основао Певачку дружину „Коча” и постао њен хоровођа. Компонувао је и химну Певачке дружине, у спомен на Капетана Кочу Анђелковића, познату под називом „Кочина химна”, односно „Химна Јагодине”. Поводом обележавања јубилеја стогодишњице Првог српског устанка, 1904. године, са осталим учитељима и члановима певачке дружине, организовао је велику свечаност на којој је изведена „Кочина химна” под Кочиним храстом у селу Пањевцу код Јагодине.

Слика 4. Јагодинско певачко друштво „Коча” са хоровођом Владимиром Р. Ђорђевићем приликом освећења заставе Друштва, Јагодина, 1898. (ЗМЈ, Ф-XXIII, к3, ф16)



РАД НА ИЗРАДИ УЏБЕНИЧКЕ И ПЕДАГОШКО-МЕТОДСКЕ ЛИТЕРАТУРЕ

Оријентисан на ученике, његов рад се у великој мери односио на израду педагошко-методских уџбеника и приручника, који су били драгоцен ослонац и водич учитељима у предавању музике, као и збирки одабраних мелодија за ђаке основних и средњих школа, због чега је и назван *Змајем децијих и омладинских хорских пјесама*. Ђорђевићева *Школа за виолину*, уџбеник за ученике средњих школа, штампана 1899. године, доживела је девет издања, користила се као уџбеник у Учитељској школи. Збирке одабраних мелодија за ђаке основних и средњих школа представљале су велики допринос очувању старих песама и неговању српске традиционалне музике која је окупирала Ђорђевићеву пажњу. *Збирка децијих пјесама, у један, два,*

ири и *четири* гласа била је уџбеник за световно певање у Учитељској школи. Записи народних мелодија, које је прикупљао својим средствима, често пешачећи од места до места, одликују се богатством описа начина и прилика када су извођене. На молбу управитеља Мушке учитељске школе у Јагодини, Сретена Аџића, године 1903. објавио је *Литургију* за мушки хор (два издања). Године 1909. објављује *Литургију* за два женска гласа (три издања) и *Литургију недељну када се пева Блажени* (три издања), за два гласа за ученике основних и средњих школа. Ђорђевић је, по молби Аџића, забележио и хармонизовао мелодију одговарања на Служби која се „од вајкада певала у свим црквама Краљевине Србије”. Од 1902/1903. школске године ученици Мушке учитељске школе у Јагодини певали су *Литургију* сваке недеље и о празницима у новој јагодинској цркви. Августа 1908. године, Ђорђевић је завршио *Српску музичку библиографију* (касније назив дела мења у *Оглед српске музичке библиографије*) у којој је дао обједињен преглед свих композиција, народних мелодија или збирки народних мелодија, чланака и расправа о музици и свих радова на пољу музике до којих је могао доћи. У циљу употпуњавања *Библиографије*, из Јагодине је послао писмо у коме моли све композиторе, капелнике, хоровађе, певачке дружине и издаваче да му пошаљу све своје радове из области српске музике, како би их унео у *Библиографију* (Ђорђевић 1969: 41).

Слика 5. Факсимил 38. стране рукописа Владимира Р. Ђорђевића, *Оглед српске музичке библиографије*.¹



¹ Преузето из публикације Владимир Р. Ђорђевић, *Оглед српске музичке библиографије* до 1914. године, Београд, 1969.

За време његовог службовања, Учитељску школу је сваке године завршавало око тридесет музички образованих учитеља, који су били спремни за музичко-педагошки рад и вођење хорова. У знак захвалности Музичка школа у Јагодини, од 15. маја 1974. године, носи име Владимира Ђорђевића.

Владимир Р. Ђорђевић је боравио у Јагодини до почетка Првог балканског рата 1912. године, а затим одлази у Београд и наставља свој музичко-педагошки рад у Трећој мушкој гимназији. Током Првог светског рата, након преласка преко Албаније, избеглиштво је провео у Француској. Након рата, 1919. године, постављен је за професора Треће мушке гимназије, где је предавао до одласка у пензију, 1924. године. Од тада је предавао хонорарно Теорију музике и Науку о хармонији у Музичкој школи „Станковић”, а 1927. године изабран је за управника музеја који је он основао при Музичком друштву „Станковић”. Умро је у Београду, 22. јуна 1938. године.

БИБЛИОГРАФИЈА РАДОВА ВЛАДИМИРА Р. ЂОРЂЕВИЋА ОБЈАВЉЕНИХ У ПЕРИОДУ ЊЕГОВОГ БОРАВКА У ЈАГОДИНИ, 1898–1912. ГОДИНЕ

1. Школа за виолину : за средње школе у Краљевини Србији. св. I / из- радио Влад. Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1899 (у Бечу : Јос. Еберле и друг).
2. Литургија : недељна или празнична кад се пева „Блажени” : српске црквене народне мелодије / забележио и хармонизирао за мушки хор Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : својина пишчева, 1903 (Wien : Jos. Eberle & Co).
3. Дилбер-Ана и ко ће као љубав : две песме уз пратњи гласовира / Влад. Р. Ђорђевић = *Schöne Anna Macht der Liebe : zwei Lieder mit Begleitung des Klaviers* / Wlad. R. Georgewić. – Јагодина : Владимир Ђорђевић, 1904 (Wien : Jos. Eberle & Co).
4. Drage uspomene : valcer za glasovir / Vlad.[Vladimir] R. Đorđević = *Liebe Erinnerungen : walzer für klavier* / Wlad. R. Georgewić. – Јагодина : V. Đorđević, 1904 (Wien : Jos. Eberle & Co).
5. Небо моје : песма за сопран или тенор уз пратњу гласовира / Влад. Р. Ђорђевић = *Mein Himmel : Lied für sopran oder tenor mit begleitung des klaviers* / Wlad. R. Georgewić. – Јагодина : Владимир Ђорђевић, 1904 (Wien : Jos. Eberle & Co).
6. Свађа комшиница : Scherzo за две флауте / Влад. Р. Ђорђевић = *Streit der Nachbarinnen : Scherzo für zwei Flöten* / Wlad. R. Georgewić. – Јагодина : својина пишчева, 1904 (Wien : Jos. Eberle & Co).

7. Српске народне мелодије. Св. I : за мешовити или мушки хор = Serbische Volksmelodien / Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1904 (Vienne : Josef Eberle & Co).
8. Српске народне мелодије. Св. II : за мешовити или мушки хор = Serbische Volksmelodien / Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1904 (Vienne : Josef Eberle & Co).
9. Tri srpska kola : za glasovir / Vlad. [Vladimir] R. Đorđević = Drei serbische Kolos : für klavier / Wlad. R. Georgewić. – Jagodina : V. Đorđević, 1904 (Wien : Jos. Eberle & Co).
10. Čežnja : mazur za glasovir / Vlad. [Vladimir] R. Đorđević = Sehnsucht : Mazur für klavier / Wlad. R. Georgewić. – Jagodina : V. Đorđević, 1904 (Wien : Jos. Eberle & Co).
11. Школа за виолину. Св. II / за средње школе израдио Владимир Р. Ђорђевић. – 2 поп. и попуњено изд. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1905 (Беч : Јосиф Еберле и Друг).
12. Збирка дејјих песама : у један, два, три и четири гласа : за ученике основних школа / удесио Влад. Р. Ђорђевић. – 2. изд. – Јагодина : [б. и.], 1906 (Wienne : Jos. Eberle & CO).
13. Српске народне мелодије. Св. III : за мешовити или мушки хор = Serbische Volksmelodien / Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1907.
14. Српске народне мелодије. Св. IV : за мешовити или мушки хор = Serbische Volksmelodien / Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1907.
15. Српске народне мелодије. Св. V : за мешовити или мушки хор = Serbische Volksmelodien / Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1907.
16. Збирка одабраних песама : за школску омладину / удесио Влад. Р. Ђорђевић, 1909. Јагодина : [б. и.], 1909.
17. Литургија : недељна или празнична кад се пева „Блажени” / забележио и удесио за два гласа за ученике основних и средњих школа Влад. [Владимир] Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1909.
18. Виолински албум. Св. I / приредио Владимир Р. Ђорђевић. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1910.
19. Школа за виолину : за средње школе. Св. I / израдио Влад. Р. Ђорђевић. – 4. поправљено и попуњено изд. – Јагодина : В. Ђорђевић, 1912 (у Бечу : Јос. Еберле и друг).

ЧЛАНЦИ

20. Први захтеви за правилно учење певања / Владимир Р. Ђорђевић.
У: Први годишњи извештај 1898–1899 / Српска краљевска мушка учитељска школа у Јагодини. – Јагодина : Државна мушка учитељска школа у Јагодини, 1899. – Стр. 21–23.
21. Питања за прикупљање музичких обичаја у Срба : у заједници са Божидаром Јоксимовићем / Владимир Р. Ђорђевићем.
У: Прилог „Крацићу” [Алексинац]. – Год. 1 (1899), стр. 1–26.
22. Из методике певања у Народној школи : предавање учитељству у Белици, Левчу и Темнићу / Владимир Р. Ђорђевић.
У: Прилози народним школама у Белици, Левчу и Темнићу на завршетку XIX века / Јосиф В. Стојановић. – Београд : Шт. т.к. Наумовић, 1901. – Стр. 117–127.

ЛИТЕРАТУРА

Ацић (1899): Сретен М. Ацић, *Први годишњи извештај, 1898–99. школска година*, Београд: Просвета.

Ацић (1901): Сретен М. Ацић, *Трећи годишњи извештај, 1900–1901. школска година*, Београд: Просвета.

Ацић (1910): Сретен М. Ацић, *Десети годишњи извештај за 1907–1908. школску годину и Десетогодишњи преглед за период 1898–1909*, Београд: „Доситије Обрадовић”.

Ђорђевић (1969): Владимир Ђорђевић, *Оглед српске музичке библиографије до 1914. године*, Београд: Нолит.

Здравковић (2003): Љубица Здравковић, *Педесет година Музичке школе „Владимир Ђорђевић” у Јагодини*, Јагодина: Завичајни музеј – Музичка школа „Владимир Ђорђевић”.

Једанаести годишњи извештај за 1908–1909. школску годину, Београд: Просвета, 1909.

Перуничкић (1975): Бранко Перуничкић, *Град Светозарево: 1806–1915*, Београд – Светозарево: Скупштина општине Светозарево.

Просветни гласник: Службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије (1907): Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.

Споменица десетогодишњега рада „Узданице”, дружине ђака јагодинске Учитељске школе (1899–1909), Београд, 1909.

Marija M. Crnković
Public Library “Radislav Nikčević”
Jagodina

MUSICAL COMPOSITIONS AND PEDAGOGICAL WORK OF VLADIMIR R. ĐORĐEVIĆ IN JAGODINA

Summary: Vladimir Đorđević was a famous Serbian music pedagogue and ethnomusicologist. He studied music education in Vienna and Prague. He taught music and singing at the Men’s Teacher Training College in Jagodina, since its foundation until 1912. As a true professional and excellent teacher, he contributed to developing a rich musical tradition of this highly appreciated college, educating generations of young teachers who spread the acquired musical knowledge. He was also an active participant in the social life in Jagodina and therefore significantly contributed to the cultural development of the town. During his life and work in Jagodina, he published nineteen music scores.

This paper gives an overview of his life and work in the mentioned period, as well as the list of his published works in the field of music and teaching music.

Key words: Vladimir Đorđević, Men’s Teacher Training College, music education, students’ choir, orchestra.

Марија Ж. Петровић
Универзитет уметности у Београду
Факултет драмских уметности
Студент докторских студија

УДК 78.071.1 Кејџ Ц.
7.038.531
Стручни рад
Примљен: 28. фебруар 2018.
Прихваћен: 23. мај 2018.

ТИШИНА КАО СЛУШНИ ПРОСТОР ПЕРФОРМАНСА: КЕЈДОВА ТИШИНА У КОМАДУ 4'33"

Ајсџракић: Рад се бави истраживањем поља деловања композиције Џона Кејџа 4'33" на савремену уметност, као и вишеструког утицаја овог комада на перцепцију и извођење уметничког дела. Развој класичне музике се кроз историју кретао поступно и споро. Свака епоха доносила је своја правила у оквиру утврђених граница. Џон Кејџ је својим делом 4'33" уклонио вишевековне границе и тако остварио подједнак утицај на развој извођачких уметности, почевши од класичне музике, театра, па све до перформанса. Пауза, односно тишина, представљала је део музичке партитуре, а након композиције 4'33" тишина је постала самостална платформа за креирање уметничког дела од стране публике, потпуно независно од извођача или композитора.

Идеја рада је да се кроз теоријски оквир Ерике Фишер Лихте преиспитају перформативни простори који настају у оквиру задате тишине и да се утврди постојање лиминалности у оквиру извођења комада 4'33".

Кључне речи: Кејџ, тихи комад, перформанс, слушни простор, бинарне опозиције.

УВОД

Џон Милтон Кејџ још од периода педесетих година прошлог века представља синоним за музичку авангарду. Он је био уметник „који је померио границе свих уметности и увео теорију и праксу перформанса у академски свет” (Јовићевић, Вујановић 2007: 81). Иако су бројни композитори доносили нове облике музике, његови уметнички поступци омогућили су нову перспективу посматрања и разумевања музике и извођаштва. Радикалним, неконвенционалним и често шокантним музичким мишљењем више је од било кога другог уздрмао устаљене навике и конвенције дотадашње музике. Поимање музике је развијао на делима најзначајнијих композитора европске модерне, спајајући их са обновљеним духом дадаизма. У оквиру музичког мишљења, створио је нешто аналогно великом субверзивном делу, које је неколико деценија раније у ликовним уметностима остварио Мар-

сел Дишан. Попут Дишановог рада, Кејцова музичка и теоретска активност задиру у питања која прерастају оквире медијума у којем су материјализована и доспевају до граничних питања уметничке праксе. Праћењем његовог рада и развоја мишљења може се утврдити да је приметно померање од заокупљености строго музичким питањима ка све израженијем разматрању друштвених и политичких проблема савременог света. Кретање његовог теоријског интересовања и деловања полази од ране тврдње „нове уши за нову музику” и изузетно динамичне и плодне вишедеценијске музичке активности, до отворене тврдње да „строго музичка питања више нису озбиљна питања” (Кејц 1973: 23).

ПЕРФОРМАТИВНИ ПРОСТОР

Физички простор извођења представе представља сталну и непроменљиву категорију. Он је нека врста задатог оквира извођења представе. Место које је постојало пре, а постојаће и после извођења. На промену самог простора не могу утицати дешавања у оквиру њега. Он физички остаје непромењен и на ту чињеницу не може ни на један начин утицати представа која се у њему игра. Међутим, сама представа може утицати на промену функције простора. За време трајања представе простор постаје перформативни простор. Перформативни простор конструише оквир за дешавања како на сцени, тако и у простору предвиђеном за публику. Он чини простор интеракције између извођача и гледалаца. На промену перформативног простора могу утицати било који покрети људи, промена светла, гласови, шумови и сл. За разлику од физичког простора, перформативни простор је нестабилан и променљив. У оквиру перформативног простора се формира просторност представе. Просторност не постоји пре и после представе, тако да се не може изједначити са простором. Она представља извођачку платформу која се формира интеракцијом извођача и публике, коришћењем простора, звукова и свих физичких и интерпретативних средстава у оквиру задатог времена и простора представе.

„Из посебног карактера позоришног простора, који се састоји у томе да простор представе увијек на други начин организира и структурира однос актера и гледалаца, свакако се не може извући закључак да он може детерминирати те начине. Перформативни простор отвара могућност на утврђујући начин њиховог коришћења и реализирања” (Фишер-Лихте 2009: 131).

Перформативни простор, као и просторност у оквиру њега, непрестано се изнова производи. Због тога се може рећи да перформативни простор има карактер догађаја, а не дела. Он се никада не може поновити у истом, односно неизмењеном облику. Свако извођење дела ствара нови перформативни простор.

„Историја развоја модерне позоришне архитектуре, управо као и различитост облика савремених сценских архитектонских структура, изграђени су, пре свега, на отварању суштинских питања корелације догађаја и простора у театру” (Динуловић 2009: 183). Кроз историју позоришне архитектуре се може посматрати и историја перформативних простора представе. Концепт архитектонског решења просторног односа између извођача и публике формирао је и перформативни простор. У зависности од тога да ли је публика смештена кружно – око извођачког простора, наспрам позорнице, на галерији – изнад сцене, на отвореном простору, у мраку, на светлу и сл., гледалац увек добија другачију перспективу посматрања, а самим тим и другачији перформативни простор.

АТМОСФЕРА

Сваки перформативни простор поседује одређену атмосферу. „Просторност не обликују само актери и гледаоци, који на специфичан начин употребљавају простор, него га обликује и посебна атмосфера коју он, изгледа, зрачи” (Фишер-Лихте 2009: 139). Као што је простор основа за стварање перформативног простора, тако је и перформативни простор основа за стварање атмосфере. Сви елементи, почевши од односа извођача и публике, преко концепта простора, сценографије, музике, шума, светла, до мириса, имају улогу у стварању атмосфере. Значај атмосфере је управо у томе што она чини да гледалац осети своју телесност на специфичан начин. Атмосфера пробија телесне границе и продире у тело гледаоца.

ИЗВОЂЕЊЕ ТИШИНЕ – 4’33”

Прво извођење Кејцове композиције 4’33” је изазвало скандал. Написана је 1952. године и представља његову најпознатију композицију, коју често називају „тихи комад”. Дело се састоји из четири минуте и 33 секунде током којих извођач не свира ништа. На премијери дела, поједини слушаоци нису били свесни да су уопште нешто чули. Први пут је изведено на Вудстоку, у Њујорку, 29. августа 1952. године, у извођењу пијанисте Дејвида Тјудора. Публику су чинили донатори „Фонда за добробит уметника”, односно људи који су материјално подржавали савремену уметност.

На самом програму концерта, композиција 4’33” је погрешно уписана као „4 дела”. Може се закључити како је оригинални списак трајања ставова, под насловом 4’33”, створио забуну код некога ко је састављао програм. На основу дотадашње праксе, нико није могао да претпостави и да очекује да ће се изводити четири става која немају назив, већ само своје трајање. Ипак, трајање ставова је кључни податак. Временско одређивање ставова је управо

било то што конструише перформативни простор дела. Пре и после мереног времена, публика је била у обичном простору, док је сам чин укључивања штоперице означавао почетак перформативне функције простора.

Овакав облик креирања уметничког дела омогућава да свако извођење производи јединствену ауру. Бењамин је тврдио да техничка репродукција доводи до закржљавања ауре уметничког дела (Бењамин 1974). Насупрот томе, Кејџ је створио дело које настаје у одређеном времену и простору. Свака техничка репродукција дела 4'33" би само могла да гради нову ауру.

СЛУШНИ ПРОСТОР ЦОНА КЕЈЦА

Слушни простори настају из гласовности, коју чине гласови говора, песме, смех, вриштање, као и разни шумови и звукови који долазе из публике. Када је у питању настајање слушног простора у оквиру извођења Кејцове композиције 4'33", он се формира већ приликом уласка пијанисте на сцену. Звук његових корака означио је почетак настајања слушног простора. Као и код извођења било које композиције класичне музике, коју чине ноте, односно звук инструмента, улазак извођача на сцену преусмерава пажњу публике и припрема их за стање слушања дела. Кораци Дејвида Тјудора су се само придружили већ постојећим звуковима у сали. Почетак слушног простора у Кејцовој композицији је само означен звуком Тјудорових корака, али њега заправо већином чине звуци и гласови који се производе независно од њега. Публика, која је навикнута да на концерту очекује да чује музику кад се на сцени појави пијаниста, није била свесна да било шта чује. За њих је ово (не)извођење музике значило да чују тишину. Оно што је за публику представљало тишину, за Кејца је било много случајних шумова који формирају слушни простор.

Сви звукови за које се до тада сматрало да би требало да буду што више искључени приликом извођења неког дела, као што су шушкање, шапутање, кашљање, скрипа и ударци изазвани отварањем и затварањем врата, Кејцовом композицијом добијају значај какав нису имали. Они постају основни и неопходни садржај композиције. Извођач више није био тај који је могао да утиче на производњу слушног простора дела. Он чак није имао могућност да утиче на ток и структуру дела. Извођач је дао само временски оквир који је означавао почетак и крај композиције. Садржај композиције није могао ни да предвиди. У формирању слушног простора нису само учествовали извођач, публика и дешавања унутар сале.

Због архитектуре концертног простора, који је претежно направљен од дрвета и на једној страни је имао директан излаз напоље, био је омогућен улаз бројних звукова из спољашњости. Дешавања из спољашњости, попут падања кише и дувања ветра, продиру унутар извођачког простора и фор-

мирају слушни простор. Звукови различитог трајања и јачине се смењују и утичу на сталну трансформацију слушног простора.

Перформативни простор више није уоквирен физичким простором. У оквиру перформативног простора се формира слушни простор који разбија постојећа физичка ограничења. Слушни простор не формирају само звукови који се дешавају у оквиру простора, већ пропустљивост простора омогућава и звуковима из спољашњости да постану саставни део слушног простора. Слушни простор пробија границе и шири своје деловање на до тада непојмљиве размере. Сва случајна дешавања изван постају слушна дешавања унутар простора. Ни извођач ни публика немају потпуну контролу над током формирања слушног простора, јер све што се чује из спољашњости постаје елемент извођења дела.

ТЕАТАРСКО ИСКУСТВО СЛУШНОГ ПРОСТОРА

Искуство извођења дела 4'33" Кејџ означава као театарско: „Верујем да је ствар која је мој рад разликовала од осталих, то по чему је он различит, било то да је био театарски. [...] Шта би више могло имати везе с театром него тихи комад – неко ко излази на позорницу и уопште не чини ништа” (Ган 2010: 52). Кејџ појам театра одређује као нешто што је отворено за догађање непланираних ствари, постојање константних промена без интервенције, непостојање планова. Концепција његовог дефинисања театра је базирана на случају, на непредвиђеним и неконтролисаним догађајима, који и извођача и публику стављају на позицију извођења али и слушања перформативног (слушног) простора у ком учествују и који се формира независно од њих и њихових радњи. Слушни простор нема одређеног аутора јер га претежно формирају догађаји који су независни у односу на учеснике перформанса.

4'33" – РУШЕЊЕ ГРАНИЦА ИЗМЕЂУ БИНАРНИХ ОПОЗИЦИЈА

Кејџ својим делом 4'33" руши све постојеће границе које су дефинисале оквире извођачких уметности. Може се рећи да извођење његове композиције подразумева догађаје засноване на бинарним опозицијама.

Ово дело је временски затворено, али припада отвореној структури јер извођач формира слушни простор и пре почетка композиције. Дело траје и пре почетка извођења, односно пре укључивања штоперице јер само присуство фиктивног аутора-извођача, публици преусмерава пажњу и ствара тишину. Извођење дела се дешава унутра, али само дело чине и звукови онога што се чује споља.

Аутор је истовремено и неаутор. Његово постојање је неопходно јер даје временски оквир дела, али његово постојање никако не утиче на садржај дела. Он је аутор оквира, али неаутор садржаја.

Такође, 4'33" доводи до спајања културе и природе. На извођење и постојање дела, које представља производ културе, утичу дешавања из спољашњег простора, односно природе. Звук ветра који њише гране дрвета и звук кише више не припадају перформансу у оквиру природе, већ добијају значајну улогу у формирању уметничког перформанса.

4'33" – КАО ЛИМИНАЛНОСТ

„Ако се супротности поклапају, једно може уједно бити другим, онда се пажња усмјерава на пријелаз из једног стања у друго. Отвара се простор између супротности, њихов међупростор. Оно Између на тај се начин унапређује у привилеговану категорију” (Фишер-Лихте 2009: 215). Управо тај међупростор омогућава полазну тачку трансформације. Трансформација представља естетско искуство произведено из догађајног карактера представе.

Лиминалност је појам који је дефинисао Виктор Тарнер, надовезујући се на рад Арнолда ван Генепа у књизи *Обреди прелаза*. Овај појам потиче из истраживања ритуала. Лиминално подразумева обавезно племенско учешће у неком ритуалу.

Ван Генеп објашњава да су ритуали повезани с трансформацијом, односно са искуствима прелаза која су у високој мери симболичка.

Он ритуале прелаза рашчлањује у три фазе.

„1. Фаза раздвајања, у којој је онај/они који се треба/ју трансформирати искључује/у из свог свакодневног живота и бива/ју отуђен/и из свог социјалног миљеа;

2. Фаза прага или фаза трансформације, у којој онај/они који се трансформира/ју бива/ју премјештен/и у стање ‘између’ свих могућих подручја које му/им омогућује потпуно нова, дијелом збуњујућа искуства;

3. Фаза инкорпорирања, у којој онај/они који је/су трансформиран/и бива/ју поново примљен/и у друштво и прихваћен/и у свом новом статусу, у новом промијењеном идентитету” (Фишер-Лихте 2009: 215).

Тарнер сматра да се људи уче кроз искуство доживљено у друштвеној или позоришној драми. Он Ван Генепову структуру посматра као жанр културног извођења. Све три фазе које чине структуру ритуала могу се препознати у оном што он назива друштвеном драмом.

Прву фазу, у којој долази до рушења друштвених норми, Тарнер назива „лом”. Након лома долази друга фаза, фаза кризе. Стање које се производи у другој фази Тарнер назива лиминалност (од лат. *limen* – праг). У овој фази

људи заузимају различите стране у оквиру новонастале ситуације, одлучују се за избор за или против, након чега долази до трансформације. Ритуалом се производи ново стање обновљене заједнице, која је заправо увод у трећу фазу – фазу успостављања мира.

Лиминалност Кејцовог дела 4'33" се може уочити на два нивоа. Први ниво се односи на ниво микроплана, односно произвођење лиминалности приликом првог извођења дела, док се други ниво лиминалности може посматрати на макроплану, односно како је то извођење трансформисало границе уметности.

Дакле, лиминалност микроплана је започела након седања Дејвида Тјудора за клавир. На концерту, где је публика од њега очекивала да дође, седне за клавир и одсвира композицију, он седа и затвара поклопац од клавира. Овим поступком, он потпуно разбија дотадашњи концепт концерата класичне музике. Од пасивних посматрача он формира активне извођаче. Без икакве најаве и очекивања, публика је стављена у веома непријатан и несвакидашњи положај. Након почетне тишине, следи комешање и прихватање новонастале ситуације. Извођач је ту, дакле, извођење дела је у току. Публици је остављена могућност да напусти простор или да буде извођач дела. Следи поновно отварање клавира и означавање краја дела, па самим тим долази до поновног успостављања мира у сали. Било да су се појединци из публике одлучили да остану или да изађу са извођења, они су против своје воље били убачени у међупростор у ком је свако њихово деловање постајало саставни део извођења. За обе групе људи се може рећи да су добровољно или несвесно прешли праг, односно доживели трансформацију од пасивног посматрача до активног учесника.

Посматрано на нивоу макроплана, извођење Кејцовог дела 4'33" померило је границе уметности. Негово извођење је у том тренутку представљало неки вид анархичности у уметности. Својим „тихим комадом”, Кејц изводи својеврсно прекорачење јасно подељених дисциплина. Као што слушни простор у његовом делу пробија границе „унутра” и „споља”, тако и његово дело 4'33" пробија постављене границе дисциплина.

„Типови уметничког извођења или перформанса разликују се: према почетној дисциплини (визуелне уметности, књижевност, музичко-сценске уметности), као и према различитим културним, историјским и естетским околностима стварања перцепције/рецепције, у распону од хепенинга Алана Капроа [...] до ефекта зачудности (В-ефекта) Бертолта Брехта” (Јовићевић, Вујановић 2007: 112).

Кејц је, уместо очекиваног музичког дела, на концерту извео перформанс који је представио као позоришни комад. Притом, може се рећи да је својим поступком на другачији начин извео оно што је Брехт радио својим ефектом зачудности. Он је публику довео у стање зачудности, односно није им омогућио да се „уживе” у уметничко дело, јер уметничко дело какво су очекивали није ни постојало. Самим тим, директно је створио критичко

посматрање садржаја и натерао публику да за време трајања комада преиспита његов став да је све оно што чујемо музика.

Оваквим приступом он прави трансформацију дотадашњег поимања музичког дела, али и свих других извођачких облика уметности.

ЗАКЉУЧАК

Кејдов комад 4'33" померио је границе како у оквиру уметности, тако и у оквиру односа извођач–публика. Трансформација односа између дисциплина, односно померање граница које је извршио, утицала је на стварање потпуно другачијег погледа на извођачке уметности, али и на њихов даљи развој. Избрисао је границе и створио нови простор који нуди бројне могућности. Означио је постојање интеракције између извођача и публике, чак и у тренуцима када и једни и други немају никакву активност осим присутности у истом простору.

Створио је дело које нема могућност понављања. Његов комад 4'33" је дело које не може да изгуби своју ауру. Извођење комада 4'33" зависи једино од тренутних услова у оквиру, али и ван простора у ком се изводи. Како се ти услови формирају у датом тренутку и стварају специфичан слушни простор, ово дело губи могућност било какве техничке репродукције која би му одузела ауру. Свако извођење овог дела представља извођење новог дела, са новом ауром.

ЛИТЕРАТУРА

- Бењамин (1974): Валтер Бењамин, *Есеји*, Београд: НОЛИТ.
- Брехт (1966): Бертолт Брехт, *Дијалектика у његовом уметничком делу*, Београд: НОЛИТ.
- Ван Генеп (2005): Арнолд ван Генеп, *Обреди прелазних периода*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Ган (2010): Kyle Gann, *No such thing as silence*, London: Yale University Press.
- Динуловић (2009): Радивоје Дануловић, *Архитектура позоришта XX века*, Београд: Клио.
- Ђорђевић (2012): Јелена Ђорђевић (ур.), *Стил и култура*, Београд: Службени гласник.
- Јовићевић, Вујановић (2007): Александра Јовићевић, Ана Вујановић, *Увод у стил и перформансу*, ПДФ издање, Београд: Фабрика књига.
- Кејџ (1973): John Cage, *Silence: lectures and writings*, Middletown: Wesleyan University Press.
- Миладиновић-Прица (2012): Ивана Миладиновић-Прица, *Ог буке до тишине*, Београд: ФМУ.

Њуман (1999): Michael Nyman, *Experimental Music*, Cambridge: Cambridge university press.

Фишер-Лихте (2009): Erica Fischer-Lichte, *Estetika performativne umjetnosti*, Zagreb: Tahinpašić.

Цвејић (2004): Бојана Цвејић, *Отворено дело у музици*, Београд: СКЦ.

Marija Ž. Petrović
University of Arts in Belgrade
Faculty of Dramatic Arts
PhD Student

SILENCE AS A LISTENING SPACE OF A PERFORMANCE: CAGE'S SILENCE IN THE COMPOSITION 4'33"

Summary: The paper deals with the impact of John Cage's composition 4'33" on contemporary art, as well as with the considerable influence of this piece to the way of conceiving and performing a musical piece. The development of classical music has been changing slowly and gradually throughout history. Each epoch brought its rules within the determined boundaries. With his piece 4'33", John Cage erased the long-lasting boundaries and in that way he influenced the development of all forms of performing arts, from classical music and theatre, to performance art. The pause, i.e. silence, used to be a part of musical scores; however, the piece 4'33" made silence become the independent platform for creating a musical piece by the audience, completely independent from a performer or a composer.

This paper uses Erica Fischer-Lichte's theoretical framework to explore performing spaces created within the time of silence and to examine the existence of liminality in performing the composition 4'33".

Key words: John Cage, silent piece, performance art, listening space, binary oppositions.



Самир Х. Љајић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 37.03-057.874:654.1
316.774:371.68/.69
Стручни рад
Примљен: 1. март 2018.
Прихваћен: 8. јун 2018.

МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

Апстракт: Савремено друштво обележено је брзим и интензивним развојем нових технологија које су постале део човекове свакодневице. У условима када су медији све присутнији у свим сферама живота човека, неспорно је да се може говорити о утицају медија на понашање људи, њихове ставове и уверења. Утицаји медија су још израженији када је реч о младима људима, посебно онима који се још увек налазе у фази развоја и чија се личност тек формира. У том смислу, све чешће се постављају питања која се баве односом младих и медија, како у делу утицаја медија на развој и формирање личности младих, тако и у делу превентивног деловања у смислу заштите младих личности од непожељних медијских садржаја. Досадашња искуства на овом пољу показују да цензура медијских садржаја није дала очекиване ефекте, као и да се упозорење коме су медијски садржаји намењени а коме забрањени неретко од стране младих не поштује. У жељи за превазилажењем проблема негативног деловања на младе људе који су још увек у процесу образовања тежи се различитим решењима, међу којима значајно место заузима медијско описмењавање. Развој медијске писмености и медијско описмењавање младих се може сматрати најадекватнијим начином заштите младих од непожељних медијских садржаја, али и путем за формирање и развој критичког односа према богатој понуди различитих врста савремених медија.

Кључне речи: медијска писменост, млади, критички однос, нови медији.

1. УВОД

Сложени однос ученика средњих школа и медија предмет је многих истраживања која покушавају да осветле деловање савремених медија, као и развој медијске писмености као механизма за превентивно деловање медијских садржаја. Имајући у виду да је реч о комплексној проблематици, у овом раду покушали смо да анализом истраживачких радова дамо одговоре на два кључна питања: Колико су ученици средњих школа медијски описмењени за коришћење нових медија и које медије и колико често користе?

У првом делу рада се са теоријског становишта разматрају питања медијске писмености ученика средњих школа, деловање медија на формирање личности и идентитета, на формирање ставова, вредносних система, мишљења и уопште на начин живота средњошколаца. Други део рада је истраживачког карактера и обухвата преглед и анализу истраживања која се односе на коришћење нових медија, њихову врсту и учесталост коришћења. На крају рада дат је закључак у коме су приказани главни резултати овог теоријског истраживања.

1.1. ДЕФИНИСАЊЕ МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ

Медијска писменост је појам који је постао веома актуелан са појавом нових медија. Дефинисање појма медијске писмености почело је на истоименој конференцији 1992. године, када је она дефинисана као „способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредством медија” (Aufderheide 1992, према: Булатовић, Булатовић Арсенијевић 2012). Дефиниција садржи четири елемента и они се односе на писменост уопште и представљају вештине које су неопходне за одговорно приступање, разумевање и креирање медијских порука. Четири кључна појма изворне дефиниције су постала предмет разматрања ауторке Соње Ливингстон (2004). Она их је анализирала у оквиру питања колико та знања и вештине могу да одговоре на захтеве нових медијских технологија. Тако, медијска писменост у новом окружењу мора да омогући сваком појединцу да ствара и шири медијске поруке. Све традиционалне дефиниције медијске писмености не укључују и креирање симболичких текстова, док су корисници медија углавном позиционирани као примаоци порука, али не и као пошиљаоци и креатори порука. Управо због тога, ауторка Ливингстон се залаже да се у програме медијске писмености уведу и вештине креирања како би деца лакше схватила правила и суштину медијских садржаја, стављајући нагласак између корисника и технологије. „Писменост зависи од дизајна интерфејса и мења се како се и сама технологија мења” (Livingstone 2003, према: Матовић 2011: 23–66).

У књизи *Ресетовање стварности* (2008) Милетић наводи да је најједноставније одређење медијске писмености садржано у тврдњи да је то „способност разумевања семиотичких система који су иманентни одређеним медијима, творећи њихов посебан језик, односно специфичне језике” (Милетић 2008: 148). Суштина медијске писмености се огледа у томе да се особе које користе медије одговорно понашају при коришћењу тих порука које примају, да их критички преиспитују и анализирају. Очекивања од медијске писмености су велика и иду у правцу „оснаживања деце у остваривању ових права и оспособљавања да се критички и одговорно односе према медијима и медијским садржајима” (Матовић 2011: 53–66).

Још од 1982. године, када је потписана Декларација о медијском васпитању, концепт медијске писмености се мењао. Оно што је у свему томе остало исто јесте идеја о комуникацијским правима која леже на основама Повеље Уједињених народа о људским правима (1965) и Европске конвенције о заштити људских права и темељних слобода (1950) (Зграбљић 2005).

Један од савремених аутора који се баве медијском писменошћу је Џејмс Потер (James Potter). У својој књизи *Медијска писменост* Потер дефинише медијску писменост и наводи битна својства овог појма: „Медијска писменост је скуп гледишта које у коришћењу медија активно примењујемо да бисмо протумачили значење порука које примамо” (Потер 2011: 47). Овај аутор сматра да сва гледишта формирамо на основу знања које поседујемо, а за стицање тог знања потребна су нам помоћна средства која представљају вештине и сировине – информације из медија и света. Прво својство је то да медијска писменост представља појам који има вишеструке аспекте, па јој због тога треба приступати из више различитих углова. Друго својство представља медијску писменост као процес који је динамичан, а не као категорију која представља статистику (Булатовић, Булатовић Арсенијевић 2013).

У свом делу *Медијска педогогија* Баке (Diter Bake) истиче значај медијске компетенције младих, наводећи да је „данас најважнији задатак ширење комуникацијске и медијске компетенције” која је уско повезана са појмом медијске писмености (Баке 2013: 106). Упоредо са појмом медијска писменост користи се и појам *медијско описмењавање*. Он представља напор да се медијска писменост уведе у школске програме. „Медијско описмењавање може много да допринесе процесу мењања положаја корисника медија од пасивних у активне, од примаоца порука до учесника у јавној комуникацији и од потрошача до грађанина” (Матовић 2011: 53–66). Циљ медијског описмењавања јесте да корисници који примају информације преко медија развију своје комуникационе способности, да препознају опасности и ризике које са собом носе медији, као и да науче да критички партиципирају у данашњем животу.

Закључно са овим, увиђамо да медијска писменост има улогу критичке анализе порука које стварају традиционални медији као што су радио, телевизија и штампа. Са развојем нових медија, развија се нова медијска култура комуницирања у друштву, па самим тим се јављају и нове дефиниције медијске писмености.

1.2. РАЗВОЈ МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ КОД УЧЕНИКА СРЕДЊОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Свакодневно коришћење нових технологија од стране средњошколске популације отвара низ питања на која медији, родитељи, педагози и, на крају, друштвена заједница покушавају да одговоре. Проблем је што се нове тех-

нологије развијају много бржим темпом и што стручњаци заинтересовани за ову област не успевају да испитају све њихове позитивне и негативне утицаје на децу. Још нису ни резултати многобројних истраживања у свету у вези са утицајем телевизије на децу усаглашени, а интернет је већ додатно окупирао популацију средњошколаца. Као посебан сегмент нових технологија, појавили су се друштвени медији или друштвене мреже које су за младе постале „бити или не бити”, те се Декартова мисао „Мислим, дакле постојим” међу припадницима нових генерација може конвертовати у „Конектован сам, дакле постојим” (Марков Чикић 2013: 435–448). Користећи нове технологије, млади задовољавају своју потребу за новим сазнањима и проналазе одговоре на разна питања. Међутим, поред забавне, информативне и едукативне улоге, коришћење медија оставља последице на психички и емотивни развој младих, иако они тога нису ни свесни. Зато треба бити пажљив у формирању програма и садржаја за децу, јер последице нису ни мало безазлене. Постоји широк дијапазон негативних последица код младих које настају неадекватним и лошим медијским садржајима. Међутим, ниједан садржај за децу неће оставити на њих велики утицај ако поред себе имају неког ко ће им истаћи оно што је важно и које поруке из тог садржаја треба да усвоје. Опасност управо лежи у њиховом неразумевању тих садржаја, тако да медијско описмењавање добија на значају у савременом добу. Изградња критичке рефлексije насупрот пасивном примању садржаја нових медија чини саставни део медијске писмености и води ка неопходном медијском образовању.

У времену у коме медији имају велики утицај на младе не може се игнорисати и демантовати да су и медији постали један од чинилаца васпитног деловања. Најчешћи корисници медијских садржаја су млади и самим тим млади потврђују да медији обликују њихов живот. Не може се занемарити важност медијске писмености и сам процес описмењавања, како младих тако и одраслих, јер се утицај медија, поготово нових медија, повећава са развојем науке, технике и технологије. Аутори скрећу пажњу на постојање медијске манипулације (Толић 2009) која је све више заступљена, а подаци до којих се долази путем истраживања су забрињавајући. Све је већи број младих људи који користе интернет и друге актуелне медијске облике. Са друге стране, многи од њих нису медијски писмени и самим тим представљају потенцијалне жртве медијских манипулатора и превараната. Млади неминовно велики део свог времена проводе уз медије и одговоре на своја питања из знатижеље проналазе у медијима. Врло често се дешава да родитељи, наставници и други одрасли не представљају довољну подршку за неку дилему са којом се суочава млади човек. Из свега наведеног можемо закључити да је неопходно оспособити младе да партиципирају у медијском животу. „Учеће у разним облицима медијске културе укључује, између осталог, способност схватања критичког односа према порукама и значењима који леже у њиховој основи” (Ђерић, Студен 2006: 456–471). Прецизније, млади треба да развију критички однос према медијским садржајима. Потребно је да не

дозволе само да медији врше утицај на њих, већ да они на своју иницијативу искористе медије за друштвене промене, за демократизацију друштва.

Медијско описмењавање је један од нужних корака у формирању појединца који жели да размишља и делује самостално, без обзира на притиске који су присутни у медијима. Са развојем науке, технике и технологије, развила се нова мрежа комуницирања и то све захваљујући интернету. Како су млади ти који велики део свог времена проводе користећи интернет, неопходно је едуковати кориснике нових технологија како би се заштитили од ризика које интернет носи са собом. Иако је генерација младих људи медијски образованија, они врло често нису свесни опасности које вребају и које им се непрестано пласирају путем нових технологија.

Медијско описмењавање је дуг и комплексан процес који почиње од најранијег детињства и траје током читавог живота.

„Оно подразумева различите сегменте, који се могу засебно проучавати, а то су: утицај медијских садржаја као важан начин разумевања последица изложености медијима; технолошко медијско описмењавање: информатизација и компјутеризација; нивои медијске писмености; школовање стручних кадрова из области медија; стварање курикулума за предмет медијске писмености; концепти медијске писмености у појединачним земљама” (Марков Чикић 2013: 435–448).

Сваки овај сегмент је битан јер многа деца не праве разлику између стварног и онлајн света. Иако постоје многи програми који су специјализовани за децу, средњошколци користе сајтове који су за одрасле као што су You Tube, Facebook, Twitter, Instagram и други. Све информације које млади остављају својом непажњом преко постављања фотографија, аплодовања видео записа и чланака могу бити злоупотребљене.

Сви наведени аргументи указују да постоји потреба за медијским описмењавањем које ће младе научити да на прави начин разумеју поруке које добијају путем медија, да их критички анализирају и да о њима размишљају.

2. СРЕДЊА ШКОЛА И УВОЂЕЊЕ МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ

Питање медијске писмености и образовања младих захтева укључивање целокупног школског система, а пре свега школа као установа за васпитање и образовање. Промене у школском систему које се јављају у виду реформи довеле су до новог промишљања медијске писмености ученика. Савремену школу није могуће замислити без коришћења медија који се активно користе на часовима. Посебно су значајна средства нових технологија јер

она модернизују школски контекст и доводе до позитивних промена. Међутим, за примену нових медија у школи такође је потребно медијско образовање, како ученика тако и самих наставника. Посматрано са овог становишта, медијска писменост младих је све неопходнија, јер и само школовање има задатак да ученика медијски описмени и развије код њих комуникационе компетенције.

Мада је препознат значај медијске писмености у нашој земљи, још увек се мало ради на њеном развијању у контексту школе. То је и парадоксално јер је познато да су нове медијске технологије извор нових сазнања и едукације младих. У складу са тим, треба се бавити и развојем медијске културе деце због утиска који остављају разноврсни, променљиви и шаренолики садржаји који су у савременом добу присутни. Трендови у области медијског описмењавања односе се на усвајање широког репертоара вештина и компетенција које ће омогућити да млади разумеју свет комуникација и медија. Оно што је потребно јесте анализа и рефлексивна медијских садржаја, идентификација извора садржаја медија, интерпретација порука и вредности које шаљу медији, активно учешће младих у друштву путем медија и друго (Зиндовић Вукадиновић 2008).

Млади су посебно осетљива група јер немају изграђен критички однос према медијским садржајима који су им доступни. Психолози објашњавају да малишани једноставним принципом учења по моделу могу да претпоставе да је оно што виде у медијима сигурно и прихватљиво (Милетић 2009). Није све што се нуди у медијима корисно и добро, тако да се не сме допустити да медији управљају младим особама и да оне буду средства у рукама медија. Не само да се разним утицајима врши перманентна контрола, већ после неког времена и сами појединци постају свесни колико је значајно знање у општењу са медијима. У том контексту, медијско описмењавање има за циљ да младе од малих ногу учи на који начин треба да приступају медијима, како да користе и шта да очекују од садржаја које пласирају медији. У ту сврху се развијају образовни програми за медије и то у оквиру образовно-васпитног процеса у школи.

У развоју медијске писмености младих јављају се многе дилеме: да ли медијско описмењавање треба да буде посебан предмет или је неопходно спојити га са другим садржајем, односно да буде у склопу осталих предмета, па да се садржај медијског описмењавања изучава на тај начин? Прво што је потребно јесте да се одреди статус школских програма за медије у школском систему. Друго, да се одреди начин на који наставници треба да буду професионално образовани за даље ширење медијског образовања. Трећа ставка представља обим и структуру програма медијског образовања. На крају, треба да се одреди да ли ће медијско описмењавање бити обавезан, изборни, или факултативни наставни предмет. Увођење медијског описмењавања као самосталног предмета могло би бити отежано из следећих разлога (Ђерић, Студен 2006: 456–471):

- преобимности наставног плана и програма;
- оптерећености ученика градивом и великим бројем часова;
- недостатка професионалног кадра и неадекватног професионалног образовања наставника;
- неостваривања сарадње школе са представницима медија и
- додатних финансијских трошкова за опрему, уџбенике и др.

У Русији је организација медијског описмењавања почела 2002. године професионалном припремом наставника у области медија и то на педагошким универзитетима. Путем различитих активности као што су семинари, предавања, скупови, курсеви, сарадња са стручњацима из области развија се медијско описмењавање (Ђерић, Студен 2006).

У Швајцарској се медијско образовање и развој медијске компетенције остварују већ скоро петнаест година и то постепено, од лакшег ка тежем. Постоје три поља деловања и то: употреба медијских производа, размена медијских порука која подразумева комуникацијске медије и медијска рефлексја и медијска критика (Милиша, Толић 2010). У Великој Британији су веома значајне културне студије које су дале допринос развоју медијског образовања (Матовић 2011). У поменутим студијама се писало о томе да медији доприносе демократизацији друштва и да пажња треба да се усредсредди ка слободном времену младих, јер се на тај начин може доста утицати на њихово образовање.

На основу поменутих искустава развијених земаља може се закључити да постоји више разлога за увођење медијске писмености у школе. Први и најважнији је тај што су наука и технологија у XXI веку достигле значајан прогрес. У таквом друштву медијско образовање је неопходно, поготово у популацији младих, али не само њих већ и одраслих, који највише користе медије. Описмењавање за медије не представља данас привилегију, већ део нужних компетенција свих чланова друштва. „Потребно је постићи одређен степен медијске писмености код младе генерације да би могли да постану интерактивни партнери у медијском простору, а не само пасивни потрошачи медијских производа. Циљ је медијски писмена особа која ће свесно одлучивати коме да поклони своју пажњу, врло драгоцен ресурс у ери поплаве информација” (Стаменковић 2012: 65–77).

Медијска писменост и медијска култура спадају међу важне проблеме савременог образовања и представљају један од главних фактора развоја личности појединца. Школа се налази у кризи и, као много пута раније, суочава се са проблемима који се одражавају у оквиру прилагођавања савременом друштву. Медијско образовање је добар начин да се отпочне са унапређењем школског система и уједно имплементацијом медијских иновација у образовне сврхе.

3. ПРИКАЗ ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА О МЕДИЈСКОЈ ПИСМЕНОСТИ УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

Истраживања медијске писмености младих су веома актуелна тема последњих година, те се у складу са тим може наћи већи број радова у домаћим и страним часописима. Преглед литературе указује на то да постоји низ истраживања о медијској писмености која су битна за даља проучавања ове области у циљу даљег развоја и увођења медијске писмености у школама. На основу њих се могу надograђивати даља знања и начини практичног увођења и развоја медијске писмености код младих. С обзиром на то да није могуће извршити преглед свих истраживања, за потребе овог рада изабрали смо радове домаћих аутора који су објављени у часописима или званичним извештајима. Анализа радова и извештаја заснива се на два истраживачка питања:

- 1) Колико су ученици медијски описмењени за коришћење нових медија?
- 2) Које медије и колико често користе средњошколци?

У обимнијем истраживању под називом „Медијска писменост у Србији” које је спровео Биро за друштвена истраживања у октобру и новембру 2013. године, могу се наћи подаци који указују на медијску писменост ученика средњих школа. Истраживање је спроведено путем онлајн упитника и у штампаној форми на узорку од 58 средњих школа и то у градовима: Београд, Нови Сад, Ниш, Чачак, Ваљево, Крагујевац, Врање, Лесковац, Бујановац, Суботица, Ковачица, Нови Пазар, Зајечар, Бор и Пожаревац. Узорак је чинило 2.453 ученика. Од укупног броја испитаника 58,5% је женског пола, а 41,5% мушког пола, равноправно је заступљен број ученика трећег и четвртог разреда. Главни резултати добијени овим истраживањем су следећи:

На питање из којег предмета су ученици разговарали о утицају медија на живот грађана, 60% њих каже да је то случај са часовима грађанског васпитања, док је сваки други ученик мишљења да су то часови социологије. Следеће питање се односило на време које дневно проводе на друштвеним мрежама. Резултат показује да проводе отприлике један до два часа дневно (34,8%), затим следе одговори два до четири сата (25,6%), један сат (23,5%), а на последњем месту се налази одговор више од четири часа које је одабрало 15,8% испитаника. Интересан је податак да је 54,8% испитаника одабрало фејсбук као доминантну друштвену мрежу коју користе, док је 57,1% рекло да има више од седам „пријатеља” које никада лично није упознало. Оно што се могло претпоставити јесте да се највећи број средњошколаца информише путем интернета (60,4%), док се на другој страни најређе информишу преко новина и радија. Овакав податак говори да се са развојем нових медија сма-

њује и број оних који редовно читају штампане новине. Када је у питању став о утицају медија на њихово мишљење, средњошколци утицај оцењују као релативно мали и можемо запазити да 63% ученика мисли да је фотографија коју су поставили на фејсбук њихова и да је нико не може користити без њихове дозволе.

Резултати овог истраживања говоре у прилог томе да је неопходно радити на развоју медијске писмености и буђењу свести о томе да као корисници нових медија не можемо контролисати медије. Статистичком анализом података је утврђено да су ученици гимназија знатно више критички настројени од својих вршњака из техничких школа, а појавила се и разлика између трећег и четвртог разреда средње школе која указује на то да су млади на завршним годинама зрелији. Закључак који можемо донети на основу резултата овог истраживања је да млади обично прате забавне, едукативне и спортске садржаје у земљи и свету, да им недостаје едукативни програм, да би, иако нису имали прилику да учествују у креирању и уређивању неког медија, они то радо прихватили (Биро за друштвена истраживања 2013).

Релевантне податке о медијској писмености средњошколаца у Србији даје и истраживање које је обављено од стране Завода за проучавање културног развоја 2011. године. У истраживању је анкетирано 2.439 средњошколаца путем стандардизованог упитника. Резултати на које ћемо се усредсредити су медијске навике средњошколаца које показују да се ученици најчешће информишу путем телевизије (31,3%), затим путем интернета (29,7%), док се остали информишу преко дневне штампе и пријатеља/познаника. Испитивањем медијских навика средњошколаца у Србији дошло се до података да највећи број ученика гледа телевизију до три сата, док се тај број сати значајно повећава преко викенда. Такође, 26,1% гледа ТВ мање од једног сата, што представља последицу недостатка слободног времена условљеног обавезама у школи (Мрђа 2011: 93). Забрињавајући податак је да су омиљени телевизијски програми средњошколаца филмови, серије и спортске емисије, а након тога музички и образовни програм. Управо због свега наведеног, треба радити на развијању свести ученика о важности образовних и едукативних програма који им могу користити како у образовању тако и у сналажењу у свакодневним животним ситуацијама. Нови медији представљају један од важнијих фактора образовања младих имајући у виду да је технолошка писменост значајна за омладину. Као редовни корисници, скоро сви испитаници (99,8%) користе интернет, док је само неколико средњошколаца навело да не користи интернет. Најчешће активности за које испитаници користе интернет су забава, дружење, информисање, али и комуникација.

С обзиром на то да су подељена схватања истраживача о утицају савремених медија на младе, спроведено је истраживање о томе какав утицај имају медији на младе у процесу њиховог развоја. На основу теоријске разраде медијске писмености, за потребе истраживања састављен је инструмент који је испитивао три фактора: практичне компетенције медијске пи-

смености, критички приступ медијским садржајима и дигиталну писменост (Максимовић, Станисављевић Петровић 2014). Резултати овог истраживања говоре о томе да адолесценти највише користе интернет, затим да медији код адолесцената развијају антисоцијално понашање попут насиља и агресије, да познате личности које се промовишу путем медија представљају узор младима, као и да је повећана физичка неактивност код младих услед прекомерног коришћења медија.

4. ЗАКЉУЧАК

Медијска писменост је веома значајно питање, не само за младе, већ и за друштво у целини. Истраживања која су приказана, као и добијени резултати, указују на то да млади проводе велики део свог времена користећи медијске технологије, што подразумева одређени ниво развоја медијске писмености, посебно када је реч о новим медијима. У складу са тим, значајно је и истраживачко питање које се односи на развој медијске писмености код ученика средњих школа. На основу приказаних истраживања, која су обухватила већи део средњошколске популације на нивоу целе Србије, може се рећи да медијска писменост ученика средњих школа није на завидном нивоу и да се напори морају усредсредити на медијско описмењавање младих, посебно када је реч о критичком приступу медијским садржајима. Како би се боље развијала медијска писменост неопходно је у образовање младих укључити медијске садржаје који подстичу и развијају критички однос младих.

У односу на друго истраживачко питање, које медије и колико често користе средњошколци, у приказаним истраживањима јасно је истакнута наклоност младих према новим медијским технологијама. Међутим, податак да највећи број ученика гледа телевизију до три сата дневно и да се током викенда то време повећава указује на то да ученици средњих школа активно прате и традиционалне медије. С друге стране, резултати истраживања показују да готово сви испитани средњошколци користе интернет, као и да је од друштвених мрежа међу средњошколцима најпопуларнији фејсбук. Велико интересовање младих за коришћење нових медијских технологија указује на то да је овом питању потребно посветити више пажње, пре свега у смислу увођења предмета из области медијске писмености у оквиру средњошколског образовања.

ЛИТЕРАТУРА

Баке (2013): Дитер Баке, *Медијска његаоџија*, Београд: Центар за медије и комуникације.

Булатовић, Булатовић, Арсенијевић (2012). Љиљана Љ. Булатовић, Горан Булатовић, Оља Арсенијевић, Мултимедијска писменост у педагошкој пракси у постмодернизму, у: 4. *Интернационална конференција Техника и информатика у образовању*, одржана 1–3. јуна 2012. у Чачку.

Булатовић, Булатовић, Арсенијевић (2013). Љиљана Љ. Булатовић, Горан Булатовић, Оља Арсенијевић, Индикатори мултимедијске писмености као основа медијског образовања, у: Д. Валић Недељковић, Д. Пралица (ур.), *Дигиталне медијске технологије и друштво-образовне промене 3*, Нови Сад: Филозофски факултет, 149–159.

Ђерић, Студен (2006): Ивана Ђерић, Рајка Студен, Стереотипи у медијима и медијско описмењавање младих, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(2), 456–471.

Зграбљић (2005): Ротар Зграбљић, Медијска писменост, медијски садржаји и медијски утјецаји, у: Ротар Н. Зграбљић (ур.), *Медијска писменост и цивилно друштво*, Сарајево: Медиацентар, 9–43.

Зиндовић Вукадиновић (2008): Гордана Зиндовић Вукадиновић, Образовање за медије – прилог концепту за средње школе, у: Дивна Вуксановић (ур.), *Књига за медије – медији за књију*, Београд: Клио, 167–172.

Максимовић, Станисављевић Петровић (2014): Јелена Максимовић, Зорица Станисављевић Петровић, Теоријска методолошка заснованост истраживања утјецаја медија на адолесценте, *Ин Медиас Рес*, 3(4), Центар за филозофију медија, 472–486.

Матовић (2011): Маријана Матовић, Медијска писменост и деца у новом медијском окружењу, *Часопис за управљање комуницирањем*, 6(19), 53–66.

Марков Чикић (2013): Ивана Марков Чикић, Деца и медијски садржаји нових технологија, у: Б. Димитријевић (ур.), *Знање и користи: Тематски зборник радова*, Ниш: Филозофски факултет, 435–448.

Милетић (2008): Мирко Милетић, *Ресетовање стварности*, Нови Сад: Протокол.

Милиша, Толић (2010): Златко Милиша, Мирела Толић, Криза одгоја и експанзија сувремених овисности, *Медијанали*, 4(8), 135–164.

Мрђа (2011): Слободан Мрђа, *Културни живот и потребе ученика средњих школа у Србији*, Београд: Завод за проучавање културног развика.

Медијска писменост у Србији. Извештај. (2013). Београд: Биро за друштвена истраживања.

Потер (2010): Џејмс Потер, *Медијска писменост*, Београд: Досије.

Стаменковић (2012): Слађана Стаменковић, Медијска писменост као неопходан услов разумевања нових медија, *Култура*, 135, 65–77.

Толић (2009): Мирела Толић, Медијска компетенција као превенција при спречавању медијске манипулације у основним школама, *Медијанали*, 3(6), 195–212.

Samir H. Ljajić
University of Niš
Faculty of Philosophy
PhD Student

PhD Student HIGH SCHOOL STUDENTS' MEDIA LITERACY

Summary: The contemporary society is characterized by a very fast and intense development of new technologies which have become a part of everyday life. Therefore, the impact of media on people's behavior, attitudes and beliefs is significant. Speaking of adolescents, whose personality development is still ongoing, the impact is even more notable. This fact raises the question of the relationship between adolescents' development and media, as well as the question of prevention and protection from the undesirable media contents. The experience shows that media censorship does not give the expected results and that adolescents usually ignore content warnings. In order to overcome the problem of the negative effects of media on adolescents, different solutions have been offered. Improving media literacy is considered to be the most appropriate way to protect adolescents from undesirable media contents and to develop their critical attitude towards different media contents.

Key words: media literacy, adolescents, critical attitude, new media.

Бојана Д. Бурић
Универзитет у Љубљани
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 616.89-008.441:159.9.072
613.86

Прегледни рад
Примљен: 10. септембар 2017.
Прихваћен: 1. јун 2018.

ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД КОНЦЕПТА ПРЕВЛАДАВАЊА

Апстракт: Рад приказује развој схватања концепта превладавања стреса и анксиозности од краја деветнаестог века до данас, сажимајући основне налазе из психологије, психоанализе и педагогије, уз нагласак на значају интеграције когнитивних теорија и теорија емотивне регулације, заједно са сазнањима проистеклим из медицине и сродних наука. Приказана су основна стремљења у истраживањима и теоретским моделима у контексту доминантних парадигми у протеклом веку и назначена су поља њиховог преклапања и надопуњавања, као и смернице везане за даље правце истраживања.

Кључне речи: превладавање, стрес, анксиозност, историјски преглед.

УВОД

Када је средином прошлог века појам превладавања (енгл. *Coping*) почео да се спомиње у научним круговима, нико није могао претпоставити да ће само неколико деценија касније постати један од највише изучаваних појмова психологије и сродних наука. Како Снајдер и Диноф (Снајдер, Диноф 1999) наводе, од увођења посебне категорије „превладавање” у базу апстрактних психолошких радова Америчке асоцијације психолога, 1967. године, употреба овог термина почиње да расте невероватном брзином достижући врхунац деведесетих година прошлог века, када се за свега три године (1994–1997) у овој категорији нашло чак 3.720 апстраката.

Овакав нагли раст интересовања није био случајан. Како се број истраживања увећавао, а потреба за разумевањем овог концепта била и даље све већа – постајало је јасно да процес превладавања представља кључни елемент у разумевању односа између појединца и промена које наступају у његовом окружењу или у њему самоме, а које изазивају стрес или анксиозност, те као такав представља основу његове адаптације и развоја (Паркер, Ендлер 1996; Зајднер 1998; Влајковић 2005; Лазарус 2006; Алдао 2013).

ПОЈАМ И РАНИ РАЗВОЈ КОНЦЕПТА ПРЕВЛАДАВАЊА

Превладавање се обично дефинише као процес улагања когнитивних и бихејвиоралних напора за редуковање или толеранцију спољашњих и унутрашњих захтева који се пред појединца постављају (Лазарус, Фолкман 1984) и који доводе до нарушавања његове равнотеже, или стања познатог као стрес (Сели 1936, 1939; Хагард 1943). Под спољашњим захтевима подразумевају се стресогене промене у окружењу, које могу бити доживљене као губитак нечега или некога значајног, претња од потенцијалне опасности или изазов, а под унутрашњим – различити субјективни доживљаји који су преплављујући, попут анксиозности, негативних емоција или личних криза (Влајковић 2005). Функција превладавања је увек адаптација или прилагођавање особе новонасталим околностима (Сели 1936, 1939; Хагард 1943, Гринкер, Спилбег 1945; Лазарус, Фолкман 1987; Алдао 2013).

Неоспорно је тема превладавања била присутна у свести људи и давно пре почетка развоја савремене науке, о чему сведоче и радови античких филозофа. Још је Епиктет давао савете о томе како треба поступати да би се овладало ексецесивним страхом и како се узнемирујуће и тешке ствари у животу могу лакше поднети (Епиктет 2006: 58). Његов савременик Сенека је написао више есеја о гневу и томе како спречити преплављивање овом емоцијом (Сенека 1963: 58), а Цицерон је у есеју „О старости” изнео пуно корисних савета о томе како се суочити са страхом од смрти и губитка снаге карактеристичним за старост (Цицерон 1955).

Међутим, када је реч о савременом добу, може се рећи да прва запажања о превладавању стреса и анксиозности долазе са краја 19. века, кроз Фројдова описе механизма одбране (Паркер, Ендлер 1996; Крамер 2012). У питању су механизми неопходни за развој особе и њеног ега, који обезбеђују равнотежу и контакт са реалношћу, стално се надограђујући од периода детињства до одраслог доба (Фројд 1920). Каснији психоаналитичари продуцбљују ово схватање, истичући да су зрели механизми одбране оруђа која људима омогућавају највиши степен адаптације и најстабилнији контакт са реалношћу. Уколико одрасли људи користе механизме карактеристичне за детињство, онда говоримо о неадаптивним или патолошким механизмима (Фројд 1946; Хартман 1958; Ваилант 1971). Средином шездесетих година двадесетог века, значајан број зрелих, адаптивних механизма одбране до тада описиваних у психоаналитичким радовима добија нови назив – „механизам превладавања”, пре свега они везани за хумор и сублимацију (Паркер, Ендлер 1996).

РАЗВОЈ КОНЦЕПТА ПРЕВЛАДАВАЊА У 20. ВЕКУ

Изучавање концепта превладавања у двадесетом веку карактерише научни приступ: првобитно из перспективе природних наука, затим из угла когнитивно-психолошких теорија које су омогућиле разумевање индивидуалних разлика и креирање бројних типологија овог концепта, да би на крају дошло до постепене интеграције ових сазнања. У наставку ће бити приказане основне претпоставке тих приступа.

Први покушај објашњења процеса превладавања у науци налазимо у радовима Ханса Селија (1936, 1939). Он је, изводећи серију истраживања на животињама и људима, изнео теорију ослањајући се на моделе из медицине и физике, по којој стрес представља нарушавање психо-физиолошке равнотеже човека, док процес његовог враћања у стање физиолошке хомеостазе представља његово превладавање. За Селија најважнији елемент превладавања била је брзина којом особа успоставља нормалне физиолошке функције, након почетне активације симпатичког нервног система, при чему се подразумевало да она зависи пре свега од интензитета деловања спољашњих фактора. Нарастајућа емпиријска евиденција показала је, међутим, да постоје значајне индивидуалне разлике између појединаца који су изложени истим искуствима у степену у коме су их успешно превладавали, што је покренуло потрагу за факторима унутар личности који омогућавају особи да се успешније носи са непријатним стањима (Паркер, Ендлер 1996).

Психофизиологија је дала свој допринос кроз истраживања којима је показано да постоје значајне разлике између људи у погледу брзине превладавања стреса на физиолошком нивоу, односно у погледу тога колико брзо могу да се релаксирају након излагања стресу (Хокансон и др. 1963; Борги и др. 1986; Линден и др. 1997; Колхас и др. 2007; Студер 2014; Левин и др. 2016).

Лазарусова трансакциона теорија (1984), настала под утицајем „когнитивне револуције” у психологији, усмерила је правац истраживања превладавања у деценијама које су следиле. Према њој, начин превладавања који појединац одабира зависи од његове когнитивне процене ситуације у којој се налази. Када је изложена стресу, особа прво приступа *примарној процени*, захваљујући којој схвата главне одлике ситуације, а затим и *секундарној процени* која је усмерена на тражење одговора на питање „шта је најбоље урадити да би се ова ситуација превазишла?”. Захваљујући секундарној процени, људима је омогућено да свесно, ангажовањем когнитивних функција, утичу на своје понашање и развијају различите стратегије превладавања ситуација у којима се налазе, за разлику од животиња које реагују аутоматски (Лазарус, Канер, Фолкман 1980; Лазарус 1984; Лазарус, Фолкман 1987).

Наглашавајући пресудну улогу когниције, односно начина размишљања људи у стресним ситуацијама, Лазарусова трансакциона теорија дала је

модел на основу кога је било могуће описати различите стратегије превладавања и развити различите упитнике за њихово мерење – што почетни психо-аналитички концепти одбрамбених механизма и Селијева концептуализација заснована на физиолошким променама нису биле у могућности.

Последично томе, у наредном периоду објављен је велики број класификација и модела мерења стилова превладавања стреса. Лазарус и Фолкман (1980) раздвајају превладавање усмерено на проблем од превладавања усмереног на емоције, наглашавајући да прво даје боље резултате јер усмерава особу на делање у спољашњем свету. У контексту временске димензије издвајају се: превентивно превладавање (које се одиграва много пре него што се појави стресна ситуација), антиципаторно превладавање (када се стресни догађај очекује), динамичко превладавање (у тренутку деловања стресне ситуације), реактивно превладавање (након стресног догађаја) и резидуално превладавање (које се одиграва дуго времена након стресног догађаја кроз суочавање са његовим дуготрајним последицама) (Мек Грат, Бир 1990). Шварцер и Туберт (2002) претпостављају постојање четири основна вида превладавања: проактивно, реактивно, антиципаторно и превентивно, а група аутора са Гринглесовом на челу развија Инвентар стилова превладавања који се састоји од шест скала: проактивно, рефлексивно и превентивно превладавање, стратешко планирање, коришћење инструменталне подршке, коришћење емотивне подршке и избегавање (Гринглес и др. 1999). Немачки аутори праве разлику између асимилативног превладавања, које подразумева напоре усмерене на промену спољашње средине и срединских околности и акомодативног, које представља напоре особе да се она сама промени и прилагоди окружењу и налазе да људи у младости више користе асимилативно превладавање, док у одраслом добу постепено прелазе на коришћење акомодативног (Бранстадер, Ренер 1990).

Све типологије направљене у овом периоду за циљ су имале проналажење и описивање оног система превладавања који ће дати најбоље резултате и омогућити највиши степен адаптације особе. Међутим, показало се да универзално решење не постоји, јер свака стратегија може бити и корисна и штетна у одређеном периоду живота појединца, или ситуацији у којој се нађе. У складу са тиме, последњих година се истиче да је флексибилност особе, односно њена способност да у различитим ситуацијама реагује на различите начине, најбољи показатељ њене способности адаптације (Ченг, Лау, Чан 2014).

КОНЦЕПТ ПРЕВЛАДАВАЊА У 21. ВЕКУ

Последње године двадесетог века несумњиво је обележила криза у разумевању концепта превладавања, коју су препознали бројни аутори из различитих дисциплина окупљених око изучавања овог комплексног фено-

мена. Из угла физиологије, примећено је да је превладавању дато премало простора и да је фокус неоправдано био усмерен на интензитет стресне реакције људи, који није давао одговоре на питања о томе како помоћи конкретної особи да је превлада (Линден и др. 1997). Са друге стране, искуства мерења превладавања заснованог на давању примата когнитивним процесима довели су до закључка да је разумевање и мерење стилова превладавања „уметност, бар исто онолико колико и наука” (Фолкман, Москович 2004: 751). Иако је когнитивна револуција дала највише плодова у погледу методологије испитивања превладавања, и сам Лазарус у својој последњој књизи наводи: „Још у току формулисања трансакционе теорије, почињао сам да схватам да је стрес аспект једног већег скупа дешавања, који увек укључује и емоције. (...) Три концепта, стрес, емоције и превладавање припадају заједно и формирају концептуално јединство, са емоцијама које су надређене јер у себи садрже и стрес и превладавање” (Лазарус 1999: 36–37).

Све то довело је до сагледавања неопходности да се сазнања из различитих дисциплина интегришу у јединствен систем.

Једно од најобухватнијих настојања у том правцу резултирало је новим приступом који доминира у научним разматрањима почетком 21. века стављајући у фокус да се кроз процес превладавања заправо одиграва развој комплетне личности. Он се одређује као процес постепене саморегулације унутрашњих (и когнитивних и емоционалних) механизма особе током целог живота и сматра се основним механизмом адаптације на спољашње и унутрашње промене које живот носи. Стрес и непријатна емотивна стања из те перспективе постају неопходни чиниоци за развој индивидуе и услов остварења потенцијала сваког човека (Алдао 2013). Акцент који овај приступ ставља на регулацију емоција чини га блиским са савременим психоаналитичким схватањима механизма одбране, а придавање значаја стресу и непријатним емоцијама за развој појединца – блиским психоаналитичком појму „оптимална фрустрација” (Кохут 1971). Уједно, он их све заједно повезује и са емпиријском евиденцијом која истиче значај саморегулације физиолошких функција (Линден и др. 1997). Оваква могућност интеграције концепата произашлих из различитих психолошких парадигми сведочи о томе да почетак двадесет првог века даје простор за оптимизам у погледу могућности свеобухватног разумевања превладавања и његово постављање на право место у развоју појединца.

ЗАКЉУЧАК

Концепт превладавања, иако неоспорно присутан у свести људи од самих почетака интересовања за њихове унутрашње процесе и развој од детињства до одраслог доба – у савременој науци прошао је дуг и комплексан пут. Сумирајући историју његовог савременог изучавања, може се рећи

да оно недвосмислено указује да је реч о мултидимензионалном механизму који обухвата како когнитивне, тако и емотивне, физиолошке и бихејвиоралне аспекте у сталној међусобној интеракцији, као и да је његова улога значајно шира од првобитног схватања – он не служи само враћању хомеостазе појединца, већ представља механизам његовог развоја у правцу постизања веће флексибилности и једноставније адаптације на стално променљиве спољашње и унутрашње услове. Као такав, он ће се свакако и на даље изучавати из угла различитих наука, од педагогије и психологије, преко физиологије, медицине, па до антропологије и других друштвених наука, али за његово стварно разумевање интеграција ових сазнања је неопходна.

ЛИТЕРАТУРА

Алдао (2013): Amelia Aldao, The future of emotion regulation research: Capturing context, *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155–172.

Борги, Коста, Боши, Муси, Амбросини (1986): С. Borghi, F. V. Costa, S. Boschi, A. Mussi, E. Ambrosioni, Predictors of stable hypertension in young borderline subjects: a five-year follow-up study, *Journal of Cardiovascular Pharmacology*, 8(5), 138–141.

Брандштетер, Ренер (1990): Jochen Brandtstädter, Gerolf Renner, Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping, *Psychology and Aging*, 5(1), 58.

Ваилант (1971): George E. Vaillant, Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms: A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health, *Archives of General Psychiatry*, 24(2), 107–118.

Влајковић (2005): Јелена Влајковић, *Животијне кризе: превенција и превазилажење*, Београд: ИП „Жарко Албуљ”.

Гринглес, Шварцер, Јакубец, Фиксенбаум, Тауберт (1999): Esther Greenglass, Ralf Schwarzer, Dagmara Jakubiec, Lisa Fiksenbaum, Steffen Taubert, The proactive coping inventory (PCI): A multidimensional research instrument, *Book of abstracts*, 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, 12–14 July.

Гринкер, Спигел (1945): R. R. Grinker, J. P. Spiegel, *Men under stress*, Philadelphia: Blackington.

Епиктет (2006): Epiktet, *Priručnik*, Zagreb: KruZak.

Зјаднер (1998): Moshe Zeidner, *Test Anxiety – The State of the Art*, New York: Kluwer Academic Publishers.

Колхас, Де Бер, Бувалда, Ван Ренен (2007): J. M. Koolhaas, S. F. De Boer, B. Buwalda, K. Van Reenen, Individual variation in coping with stress: a multidimensional approach of ultimate and proximate mechanisms, *Brain, Behavior and Evolution*, 70(4), 218–226.

Кохут (1971): H. Kohut, *The Analysis of the Self*, New York: Int.

Крамеп (2012): Phebe Cramer, *The development of defense mechanisms: Theory, research and assessment*, Springer Science & Business Media.

Лазарус, Канер, Филкман (1980): Richard S. Lazarus, Allen D. Karner, Susan Folkman, Emotions: A cognitive-phenomenological analysis, *Theories of emotion*, 1, 189–217.

Лазарус (1984): Richard S. Lazarus, On the primacy of cognition, *American Psychologist*, 39(2), 124–129.

Лазарус, Фолкман (1987): Richard S. Lazarus, Susan Folkman, Transactional theory and research on emotions and coping, *European Journal of personality*, 1(3), 141–169.

Лазарус (1999): Richard S. Lazarus, *Stress and emotion: A new synthesis*, Springer Publishing Company.

Левин, Флеминг, Пиедмонт, Кејн, Чен (2016): J. C. Levine, R. Fleming, J. I. Piedmont, S. M. Cain, W. J. Chen, Heart rate variability and generalized anxiety disorder during laboratory-induced worry and aversive imagery, *Journal of Affective Disorders*, 205, 207–215.

Линден, Ерл, Герин, Кристенфилд (1997): W. L. E. T. Linden, T. L. Earle, W. Gerin, N. Christenfeld, Physiological stress reactivity and recovery: conceptual siblings separated at birth?, *Journal of Psychosomatic Research*, 42(2), 117–135.

Мерпат, Бир (1990): J. E. McGrath, T. A. Beehr, Time and the stress process: Some temporal issues in the conceptualization and measurement of stress, *Stress and Health*, 6(2), 93–104.

Паркер, Ендлер (1996): J. D. A. Parker, N. S. E. Endler, Coping and Defense, A historical Overview, in: M. Zeidner, N. S. Endler (Ed.), *Handbook of Coping, Theory, research, Application*, New York: John Wiley & Sons Inc.

Сели (1936): Hans Selye, A syndrome produced by diverse nocuous agents, *Nature*, 138(3479), 32–42.

Сели (1939): Hans Selye, The effect of adaptation to various damaging agents on the female sex organs in the rat, *Endocrinology*, 25(4), 615–624.

Сенека (1963): L. A. Seneka, *O gnevу*, Beograd: Reč i Misao.

Снајдер, Диноф (1999): C. R. Snyder, B. L. Dinoff, Coping: Where Have You Been?, in: C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology of what Works*, Clarendon Press.

Студер, Данусер, Вајлд, Хилдебрант, Гомес (2014): R. K. Studer, B. Danuser, P. Wild, H. Hildebrandt, P. Gomez, Psychophysiological activation during preparation, performance and recovery in high- and low-anxious music students, *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 39(1), 45–57.

Фолкман, Московиц (2004): Susan Folkman, Judith T. Moskowitz, Coping: Pitfalls and promise, *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.

Фројд (1920/1969): Sigmund Frojd, *Uvod u psihoanalizu*, Novi Sad: Matica Srpska.

Фројд (1946/2010): Ana Frojd, *Ja i mehanizmi odbrane*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Хагард (1943): E. A. Haggard, Experimental studies in affective processes: I. Some effects of cognitive structure and active participation on certain autonomic reactions during and following experimentally induced stress, *Journal of Experimental Psychology*, 33(4), 257–284.

Хартман, Рапапорт (1958): Heinz Hartmann, David T. Rapaport *Ego psychology and the problem of adaptation*, Madison: International Universities Press.

Хокансон, Бурџис, Коен (1963): J. E. Hokanson, M. Burgess, M. F. Cohen, Effect of displaced aggression on systolic blood pressure, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 214–218.

Цицерон (1955): Marko Tuliје Ciceron, *O prijateljstvu, o dužnostima, o starosti*, Beograd: Kultura.

Ченг, Лай, Чан (2014): C. Cheng, H. P. B. Lau, M. P. S. Chan, Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review, *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582–1607.

Шварцер, Туберт (2002): R. Schwarzer, S. Taubert, Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping, in: E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges*, Oxford: Oxford University Press, 19–35.

Bojana D. Đurić
University of Ljubljana
Faculty of Philosophy
PhD student

THE CONCEPT OF COPING THROUGH HISTORY

Summary: The concept of coping with stress and anxiety has undergone a long development from ancient times to the modern era. This paper gives an overview of the development of the concept from the beginning of the 19th century.

The first part of the paper presents coping through psychoanalytical concept of defence mechanisms. We have also analysed changes in the concept of coping that occurred during the period of cognitive revolution in psychology, along with the basic findings of research studies from the field of psycho-physiology. Finally, we examined the research studies on coping carried out at the end of the 20th century and gave some recommendations and guidelines for further research.

Key words: coping, stress, anxiety, coping through history.

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Јелена С. Османовић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

УДК 37.012/.013(049.32)
Примљен: 5. јануар 2018.
Прихваћен: 23. мај 2018.

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА НА ТЕМЕЉИМА РЕФЛЕКСИВНЕ ПРАКСЕ

Јелена Максимовић, *Акциона истраживања и рефлексивна пракса*,
Универзитет у Нишу, 2017, 104 стр.

Крајем 2017. године појавила се занимљива монографија под називом *Акциона истраживања и рефлексивна пракса* ауторке проф. др Јелене Максимовић. Књигу су рецензирали проф. др Грозданка Гојков (Учитељски факултет Универзитета у Београду), проф. др Вељко Банђур (Учитељски факултет Универзитета у Београду) и проф. др Бисера Јевтић (Филозофски факултет Универзитета у Нишу). Публикација је подржана од стране Европске уније и реализована је у оквиру Мастер програма Лидерство у образовању (Master program in Educational leadership, EDLEAD).

Упркос све већем разумевању значаја акционих истраживања за развој педагошке науке у академским круговима, она су још врло мало заступљена у пракси наших наставника. Књига на изузетан начин афирмише акциона истраживања као посебну врсту истраживања која се могу реализовати у школском контексту, па је стога намењена наставницима, студентима, свима који се баве наставничком професијом и лидерством у школи. Дугогодишња пракса која је наставнике стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање акционих истраживања. Зато ова књига представља један афирмативни доказ да је могуће од наставника створити праве рефлексивне практичаре и то путем акционих истраживања.

Књига је сачињена из три основне целине (теоријски приступ проблему, методолошки приступ проблему, анализа и интерпретација резултата истраживања). Прву целину представља теоријски оквир рада у коме се ауторка бавила анализом акционих истраживања и рефлексивне праксе кроз историјску димензију, рефлексивном праксом, рефлексijом и наставничком рефлекс-

сијом, анализом утицаја и улоге рефлексивне праксе на ученике и учење, али и потребом за методолошким и статистичким образовањем наставника.

У оквиру првог поглавља теоријског дела рада ауторка је прецизно и хронолошки истицала када и како су акциона истраживања настала, па можемо рећи да је историјска димензија настанка ове врсте истраживања сасвим оправдана и неопходна за разумевање нашег образовног контекста данашњице. Главни закључци своде се на то да се истраживања у хуманистичким наукама не смеју само сводити на прикупљање и обраду података, већ да истраживања морају садржати и акциону компоненту која је базирана и на сазнавању чињеница, али и на размени знања, вештина, умења, саморефлексији, партнерству, променама.

У оквиру другог поглавља теоријског дела рада анализиран је значај рефлексije за наставничку праксу. Заправо, ауторка указује на то да рефлексивна пракса може помоћи наставницима да се ослободе курикулумских стега и рутинских понашања и да им рефлексивна пракса уз помоћ акционих истраживања може помоћи да намерно, сврсисходно делују, да производе креативну и добру промену у учионици. Као резултат рефлексивне праксе, циљ је да наставници постану бољи посматрачи понашања у учионици, што буди свест о њиховим наставничким одлукама и разлозима који стоје иза њих.

Савременој настави потребни су компетентни наставници који организују рад, подстичу и мотивишу ученике, јер од компетенција наставника зависе стандарди постигнућа њихових ученика. То су кључна разматрања трећег поглавља књиге. Заправо, питање како рефлексивна пракса и наставници рефлексивни практичари могу утицати на учење и ученике аутор врло јасно објашњава. Потребни су наставници који раде осмишљеније, рационалније, који остварују више, а то су: наставници истраживачи, саветодаваци, програмери, педагошки дијагностичари, терапеути, васпитачи генерације.

Четврто поглавље књиге, у оквиру теоријског приступа проблему, посвећено је потреби за методолошким и статистичким образовањем наставника. Један од основних захтева савременог програма професионалног образовања наставника је развијање методолошких и истраживачких компетенција.

Како је ово круцијално питање за спровођење сваке врсте истраживања па тако и акционих, ауторка други део књиге посвећује разradi читаве методологије и методолошке апаратуре за емпиријско истраживање на ову тему. Истраживањем су била обухваћена 402 наставника на територији Републике Србије. Подаци су прикупљени техникама скалирања и тестирања и представљени табеларно и графички уз помоћ различитих статистичких параметара (M, SD, N, t-тест, F-тест, hi-квадрат тест, Пирсонов коефицијент корелације, факторска анализа).

Посебан допринос књиге може се сагледати управо у емпиријским резултатима истраживања које је спроведено. Представљамо делове добијених

резултата. Истраживање је показало да су наставници мотивисани за спровођење истраживања и да критички прихватају и користе резултате научних истраживања. Такође, резултати су показали да наставници преферирају улогу истраживача у односу на улогу испитаника и да се баве вредновањем и унапређивањем целокупне васпитне праксе. Истраживање је показало да је пол повезан са позитивним ставовима испитаника о подстицајима за спровођење акционих истраживања, али и да је за унапређивање васпитно-образовне праксе неопходно знање из дидактичке и методичке области, као и методолошке области педагошких истраживања. Истраживање је показало да су наставници упознати са предностима и недостацима спровођења акционих истраживања. С обзиром на овај податак, мора се првенствено истаћи да на мотивисаност за спровођење истраживања утиче методолошка образованост наставника, потреба за стручним усавршавањем, спремност наставника за информатичку и било коју другу едукацију. Изведен је закључак да испитаници имају мало знања о статистици и методологији. То се у књизи јасно може видети по свим нетачним одговорима на тесту знања из области методологије и статистике. Иако су испитаници фреквенцијално ниско показали солидна знања о овој теми, ипак можемо закључити да већина наставника који су ушли у узорак истраживања нема сву неопходну методолошку и статистичку основу да би кренули у планирање и реализовање акционих истраживања. Такође, посебан допринос књизи може се сагледати у транспарентности прилога којима су испитани испитаници (скала процене Ликертовог типа и тест знања). Прилози могу бити подстицај свим истраживачима, наставницима, студентима да истражују даље ову проблематику (сва ауторска права су заштићена).

Констатујемо да акциона истраживања могу постати значајан услов побољшања васпитне праксе само ако буду препозната и подржана на нивоу целог школског система. Све док њихово остваривање буде ствар ентузијазма појединих наставника и стручних сарадника, њихова заступљеност ће остати не приметна.

Милорад С. Јовановић

архивски саветник

Историјски архив „Средње Поморавље”

Јагодина

УДК 271.222(497.11)-523.4(082)(049.32)

726.54(497.11)(082)(049.32)

Примљен: 1. март 2018.

Прихваћен: 8. јун 2018.

ДВА ВЕКА СТАРЕ ЦРКВЕ УЈАГОДИНИ

Зборник радова са симпозијума „Два века Старе цркве у Јагодини”, Александар Гајић, Бранислав Цветковић и Нинослав Станојловић (ур.), Црквена општина јагодинска при Храму Светих архангела Михаила и Гаврила, Јагодина, 2017, 362 стр.

У издању Црквене општине јагодинске при Храму Светих архангела Михаила и Гаврила публикован је Зборник радова са симпозијума *Два века Старе цркве у Јагодини* који је одржан 27–28. новембра 2016. године. Уредници *Зборника* су др Бранислав Цветковић, историчар уметности и Нинослав Станојловић, професор историје. Уређивачки одбор потписују протојереј Александар Гајић, др Бранислав Цветковић и Нинослав Станојловић и секретар Нинослав Дирак, протођакон.

Његово преосвештенство епископ шумадијски г. Јован дао је уводну реч.

Симпозијум је одржан у три седнице са јединственом темом „Два века Старе цркве у Јагодини”.

Публикација је концептуално и садржајно тако организована да су најпре изложени радови општег карактера, који дају потпуну слику друштвених, политичких и духовних околности у којима су сазидани темељи Старе јагодинске цркве. Свакако је реч о радовима др Предрага Пузовића „Ктиторска делатност кнеза Милоша Обреновића” и мр Дејана Танића „Стварање ново-вековне Србије”. Поред ретроспективног прегледа прошлости и ктиторске делатности кнеза Милоша, аутори недвосмислено указују на значај и улогу Српске православне цркве у обнављању српске државности почетком XIX века. Наиме, историја Српске православне цркве и српске државности вишевековно су повезане. Српска православна црква и српска средњовековна држава заснивале су међусобни однос на теорији *симфоније*, коју је још Свети Сава унео у Законоправило: свештенство служи ономе што је божанско, а царство управља онима што је људско, а оба *украшавају људски живој*.

У периоду дисконтинуитета српске државности, српска црква имала је велику улогу у очувању идентитета народа. Црква је такође имала велики значај у процесу обнављања и стварања нововековне српске државе, али и стварања владарске идеологије нових династија. У том погледу, значајан је рад др Ане Костић Ђекић „Стара црква архангела Михаила у Јагодини: њена архитектура и место у владарској идеологији кнеза Милоша Обреновића”. Стара јагодинска црква имала је централну улогу у процесу настајања јагодинске вароши на левој обали реке Белице. Њеним подизањем и ктиторским натписом кнез Милош је ударио темеље хришћанској вароши, насупрот турској која је егзистирала на другој страни реке Белице. После цркве, на овом потезу, већ двадесетих година XIX века зида се зграда магистрата, објект аутономне државне управе у Кнежевини. Овај рад представља савршен увод за наступајућа излагања историчара уметности Бранислава Цветковића, Јасмине Трајков и Вука Даутовића.

Бранислав Цветковић је представио резултате истраживања плоче *са илиторелефном декорацијом* која је стајала пред иконостасом у Храму Светог архангела Михаила. У духу одговорног и савесног истраживача, презентовао је своје откриће, којим је доказао да је наведена плоча припадала чесми која се некада налазила испред јагодинске цамије. Цветковићев текст о епиграфским споменицима који се налазе у црквеној порти или у самом Храму Светог архангела Михаила не само да је иновативан, већ и подстицајан за будуће истраживаче. Аутор се у овом раду („Епиграфски споменици у комплексу Цркве Светог архангела Михаила у Јагодини”) приближио историјској науци и по први пут изнео податке који се односе на материјалне споменике културе које свакодневно виђамо у порти Старе цркве, а о чијој вредности и значају смо врло мало знали.

Јасмина Трајков посветила је свој рад настанку иконостаса („Иконостас Цркве Светог архангела Михаила”) и његовом творцу Јовану Стергевићу, Јањи Молеру. Указала је на уметничко достигнуће и сакралну и духовну улогу иконостаса. Потпуну уметничку и духовну слику Цркве Светог архангела Михаила, поред Јасмине Трајков, пружили су нам радови историчара уметности, Вука Даутовића и др Бранислава Цветковића.

Вук Даутовић посветио је пажњу ризници Цркве која садржи литургијске предмете и богослужбене књиге од последњих деценија XVIII века („Ризница Старе цркве Светог архангела Михаила”). Анализом инвентара ризнице, аутор је изнео драгоцене податке о ентеријеру храма, изгледу свештеника и литургијском ритуалу.

Бранислав Цветковић доноси опис икона које су се налазиле у ризници Цркве, од којих је већина и данас у власништву црквене општине. Аутор је издвојио и идентификовао двадесет шест икона, утврдио је време њихове израде и изнео податке о њиховим творцима, зографима. Рад („Збирка икона Цркве Светог архангела Михаила у Јагодини”) је одличан прилог проучава-

њу зографских радионица и сликара који су деловали у Јагодини током XIX и почетком XX века и сјајан допринос откривању богатства црквене ризнице.

По нашем мишљењу, ова три рада, поред наведеног рада Ане Костић Ђекић о архитектонском изгледу Цркве, могла би представљати окосницу евентуалне монографске публикације о Старој јагодинској цркви.

Иако су уредници *Зборника* приложене ауторске радове груписали по темама, водећи рачуна о свеобухватности њиховог садржаја, сличности проблематике која се обрађује, хронологији и самој научној дисциплини, аутор овог приказа био је слободан да групише радове као читалац, чији је основни захтев према садржају била сазнајна вредност и улога у осликавању теме „Два века Старе цркве у Јагодини”.

У том погледу, издвојили смо и радове историчара Љубодрага Поповића, Нинослава Станојловића, Александра Милосављевића и Владимира Орбовића.

У прилогу „Намесништво јагодинско до 1850. године”, архивски саветник Љубодраг Поповић, презентујући оригиналну архивску грађу, износи нове податке о изградњи Цркве у Јагодини и новчаним давањима из државне касе за градњу. Такође, анализирајући податке о црквеној имовини, прилаже списак цркава са инвентаром који је сачињен у Протпрезвитерату јагодинском 1836. године по налогу Београдске конзисторије. Значајан је и Поповићев преглед свештенства Намесништва од 1831. године.

Нинослав Станојловић, професор историје, у раду „Свештеници цркве јагодинске Светог архангела Михаила 1818–1918”, доноси преглед биографија око четрдесет свештеника који су служили у Старој јагодинској цркви. Користећи оригиналну архивску грађу и, како сам аутор наводи, „релевантну литературу”, Станојловић зналачки и живописно прилаже готово својеврсну хронику свештенства. Поред слика из живота свештенослужитеља, Станојловић нам је осликао и њихов приватни живот, њихове породице и потомке.

Коауторски рад „Свештенство Старе цркве у Јагодини између два светска рата” историчара Александра Милосављевића и Владимира Орбовића представља хронолошки и садржајни наставак Станојловићевог рада. Аутори доносе преглед свештенства Старе цркве у Јагодини од 1918. до 1941. године. Године великих потреса у српској историји одразиле су се и на Српску православну цркву. Воспостављена је Патријаршија 1920. године, али су односи између цркве и нове државе били далеко од прокламоване симфоније. Аутори су у раду настојали да, поред прегледа свештенства, опишу и њихов положај и верске прилике у јагодинској чаршији између два светска рата.

Последњој групи радова који су нашли место у овом *Зборнику* припадају радови који се у екскурсу баве задатом темом о двестагодишњици Старе цркве у Јагодини. То су радови Душка Грбовића („Грађа из Збирке архивалија Историјског одељења Завичајног музеја о старој јагодинској Цркви Светог архангела Михаила”), Светлане Мишковић („Верска настава у основним школама у Јагодинском округу у првој половини 19. века”), Добривоја

Јовановића („Основна школа у манастиру Јошаница” и „Јагодински прота Јован Миловић, учесник Кочине крајине”) и Јасмине Трајков („Разгледнице и фотографије са представом Цркве Светог архангела Михаила”). Радови у ширем тематском контексту разматрају улогу Српске православне цркве и њених служитеља у кључним тренуцима српске политичке историје, као и у образовању и просвећивању српског народа.

Рад историчара Душка Грбовића отворио је питање о архивској грађи црквене провенијенције, њеном значају, али и о стању у коме се налази. Јасмина Трајков, историчар уметности, обрађује сличну тему кроз опис разгледница и фотографија са мотивом Старе цркве. Приказом писаних и фотографских историјских извора, аутори ових радова на посредан начин говоре о значају архивске грађе за проучавање црквене прошлости.

Нажалост, архивска грађа црквеног порекла није довољно сачувана услед свих историјских околности у којима је постојала и опстајала наша држава и црква. Наравно, део одговорности припада и нашем друштву.

* * *

Зборник је настао као запис о обележавању јубилеја *Два века Старе цркве у Јајодини*. Значај публикације огледа се у презентацији нових открића и сублимирању досадашњих знања о Старој јагодинској цркви.

Аутору овог приказа уочљива је ширина теме, која може бити веома удобна истраживачима, али истовремено и узрок за губитак фокуса са главне нити. Поред наведеног, приметан је недостатак већег броја аутора, што је резултат недовољне заинтересованости истраживача наших хуманистичких наука за теме локалног карактера. Из наведених разлога, симпозијум је добио интердисциплинарни карактер, али је научна мисао историје уметности окосница целог *Зборника*.

Без обзира на шири опсег теме, приступ различитих научних дисциплина и стилску и персоналну разноликост, уредници су се значајки изборили са свим тешкоћама које носи објављивање оваквог вида публикације. На основу свега што смо изнели, можемо упутити речи похвале, али и захвалности, издавачу, уредницима и ауторима. Похвалу упућујемо и техничком уреднику на изгледу *Зборника*, његовој опреми и сјајним фотографским прилозима.

Тиодор Р. Росић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука

у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 316.663:316.343.652(497.11)''1804/2014''(049.32)
821.163.41:929]:316.75''1804/2014''(049.32)

Примљен: 22. децембар 2017.

Прихваћен: 23. мај 2018.

ПОЛИТИЧКО ДЕЛОВАЊЕ СРПСКИХ ПИСАЦА

Зоран Аврамовић, *Књижевници и политика у српској култури 1804–2014. Леја душа и Јанусово лице политике*, Православна реч, Нови Сад, 2017, 288 стр.

Монографија Зорана Аврамовића, угледног социолога културе, нема сумње, капитално је дело, како предметом истраживања тако и научним резултатима до којих је Аврамовић дошао.

Предмет ове књиге је однос књижевника и политике у српској култури од 1804. до 2014. године, дакле током последња два века. Амбициозно је обухваћен веома широк временски распон. Без темељног познавања проблема истраживања и солидне методологије то би био узалудан, Сизифов посао. Упркос напору, научни допринос би био мали. И одмах да, у овим уводним речима, указујући на аутора и његов рад, истакнемо: истраживач је у постављеним циљевима и задацима рада успео.

Дакле, предмет истраживања је политичко деловање у јавном деловању и мишљењу српских писаца, а не политичке теме у њиховим делима. Аврамовић настоји да истражи одлике и последице јавног политичког дискурса српских писаца на политички живот. Предмет разматрања нису увек и најистакнутији српски писци. Избор је селективан и парадигматичан, па ову студију треба схватити као уводну за будућа истраживања.

У истраживању се полази од детерминишуће поставке: књижевност као део културе, као и култура уопште, није изолована. Књижевници живе и стварају у друштву. Национална култура се остварује у друштвеном контексту.

Аврамовићева књига разматра фундаментална питања српске културе, политике и књижевности. Да би се на постављени проблем одговорило, у њој су незаобилазна питања односа књижевне уметности, књижевника и политике, проблеми односа према традицији, патриотизму, револуцији, али ту су и отворена питања слободе уметничког стваралаштва, отворености друштва, тржишта итд.

Садржајно, књига обухвата 19. 20. и почетак 21. века. Дакле, 19. век у којем је врхунско етичко начело писаца било национално ослобођење и уједињење. То је био примарни циљ свих, без обзира на политичко опредељење и да ли су писци из власти или опозиције. У 20. веку већ нема јединства. Тај век обележен је раздором, несналажењем, националним посрнућем, слабљењем националног идентитета и погубним југословенством, трагичним за српски народ.

Аврамовић је истражио сву релевантну литературу која се бави односом политике, књижевности и идеологије, неким стилским формацијама и књижевним животом у периоду од краја Првог светског рата до 1965. године. То су књиге Гојка Тешића *Зли волшебници* (полемике и памфлети у српској књижевности 1917–1943, 1983), *Ушљена баишина* (1990), књиге Станка Ласића *Сукоби на књижевној левизи 1928–1952* (1970), Душана Бошковића *Стиановићииа у сјору: стиановићииа и сјорови о слободи духовној стиваралашииа у срјско-хрвајској йериодици: 1950–1960*, Петра Пијановића *Срјска кулштура 1900–1950* (2014), итд. Истраживач је указао и на теоријске радове, попут, рецимо, књиге Предрага Палавестре *Кришичка књижевност* (1983), као и на поједине поетичке радове. Аутор је упознат са досадашњим истраживања из датог тематског корпуса, али он те резултате истраживања не реинтерпретира еклектички, већ настоји да проблеме осветли из свог истраживачког угла и у томе успева. У складу са темом, он даје нова сазнања, погледе и закључке.

Књига има четири дела. На почетку сваког дела је увод, на крају закључак. Први део посвећен је разматрању односа књижевника (књижевности) и политике. Други део је посвећен дијахроном погледу на историјски ток рата и мира. Трећи део посвећен је међусобним разликама, мимоилажењу и нарушавању идеолошко-политичког јединства из 19. века. Четврти део посвећен је тумачењу улоге писаца у политици и демистификацији мита о српском демократском и националном писцу, са посебним освртом на особености политичког мишљења српских писаца. Дакле, у књизи се теоријски разматра однос политике и јавног деловања писаца, однос писаца према политици државе Србије крајем 19. у 20. и почетком 21. века. Апострофирају се писци који су били активни у политици и последице уплитања писаца у политички живот нације (Тосић, Драшковић итд.).

Аврамовић сложеном односу политике и књижевности приступа веома промишљено и аналитички. То подразумева питања: Како писци схватају државу, друштво, нацију, демократију и политику? Однос према држави, њеном унутрашњем уређењу, спољној политици, националним и историјским идеалима. После Другог светског рата, истиче, било је и писаца који су учествовали у прогону других писаца. Писци, попут Зоговића или у једном периоду Ђиласа, представљали су политичку власт која је прогањала идеолошки неподобне писце, али и њихова дела.

Сукоб реалиста и модерниста и идеолошко-политички конотиран раскид са соцреализмом није означио и крај прогона писаца. Шездесетих година уследиле су забране, па и хапшења. Забрана представе „Голубњача” Јована Радуловића, с почетка осамдесетих година прошлог века, уништавање књиге *Вунена времена* и хапшење Гојка Ђога (1981) веома су парадигматични. Неки писци и уредници из ИП „Просвета” учествовали су у репресији.

Током распада југословенске државе, деведесетих, српски писци нису јединствено стали у одбрану национално-државних интереса, попут словеначких, хрватских, македонских, албанских. Поделили су се на патриотски одређене бранитеље државно-националних вредности српског народа и острашћене критичаре свега што има премису српског. Поделило се и Удружење књижевника Србије на два крила, национално и квази-демократско. На једној страни имамо писце који поштују државно-националне интересе и за њих се боре, попут Ћосића, Данојлића, Павића, да поменемо само неке, а на другој писце окупљене око тзв. Ујдија, Београдског круга: М. Ковача, Ф. Давида, В. Стевановића, Д. Великића, С. Басару. На једној страни имамо трибину Француска 7 („О Косову, за Косово”) на којој се писци боре за националну част и достојанство, а на другој антисрпску хистерију, памфлете и најчешће опскурна тенденциозна дела.

Упркос томе што је нација темељ сваке државе, срећемо се са острашћеном критиком државе где се полази од анархистичког учења о апсолутној слободи, некритичког приступа либерализму у економији, идеја грађанског друштва, где су људска права изнад државних и где се у име људских права чине неретко најстрашнији злочини (нпр. НАТО агресија на Савезну Републику Југославију).

За разлику од ових, има, међутим, писаца, и у 19. и у 20. веку, који су били у политици и у њој оставили траг. За државу и српску културу много су учинили: Стерија, Његош, Лаза Костић, Дучић, Црњански. Сетимо се само Ракића. Поједини писци, попут писаца из расејања, борили су се за слободу и демократију, други су, пак, доприносили развоју националне свести и достојанства, а они из супротног тabora, осамдесетих година 20. века, радили су против државно-националних интереса (Бора Ћосић, Мирко Ковач, Светислав Басара, Драган Великић, Вида Огњеновић). Парадигматична је политика деструкције државе Виде Огњеновић и Светислава Басаре, упркос томе што су били амбасадори земље.

Током разарања државе искристалисала су се два антипода. На једној страни имамо државобранитеље и писце који дижу глас против НАТО агресије, а на другој критичаре државе, анархолиберале, који либерално приступају свему, па и негирању сопствене нације.

Однос српских писаца према политици мора се посматрати у светлу хетерономних и аутономних начела највишег добра. Међутим, и та начела су код српских писаца доживела инверзију, па имамо хетерономију индиви-

дуализма и аутономију националних права. Али, ко је то могао да докаже у острашћеној демонизацији свега српско-националног!?

Монографија Зорана Аврамовића је заснована на поузданим изворима и документарној грађи. Сваки закључак у њој је заснован на релевантним чињеницама. Значајна је не само са социокултурног, већ и са етичког гледишта. У тој књизи су антиподно постављене етика части и ситносопственичко користољубље. Указује на манипулативну дволичност лажних демократа, али и на кардиналне националне вредности. Добра је основа за будућа истраживања политичког деловања у јавном деловању и мишљењу српских писаца, али и лек од манипулативне мимикрије појединаца који су једном народу настојали да наметну хетерономију највишег добра.

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, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонти

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име аутора

Наводи се пуно презиме, средње слово и име, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданици*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада

Назив установе аутора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Контактни подаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Апстракт (сажељак)

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, *Language 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.

Уредништво

Издавачки савети

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

Рецензенти

Проф. др Томислав Братић, универзитетски професор у пензији; доц. др Ненад Вуловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Јелена Гркић Гинић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Марко Ђорђевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Милош Ђорђевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Предраг Живковић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Благоица Златковић, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању; проф. др Слађана Зукловић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; доц. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Маријана Матић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Радмила Миловановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Верица Милутиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Часлав Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Весна Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Данијела Петровић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Далиборка Пурић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; доц. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Добривоје Станојевић, Универзитет у Београду, Факултет политичких наука; доц. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; доц. др Биљана Стојановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; др Бранислав Цветковић, Завичајни музеј, Јагодина; доц. др Оливера Цекић-Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина; проф. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Адреса уредништва

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

✉ uzdanica.pefja@gmail.com

☎ +381 35 223805

Штампа

Свен, Ниш

Тираж

150

Ликовни илустрације

Миа Арсенијевић

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Ниш : Свен). - 24 cm

Полугодишње. - Је наставак: Узданица
(Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084