

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2016, год. XIII, бр. 1
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 2016, год. XIII, бр. 1
Излази два пута годишње

Издавач

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

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички тимо

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; Мср Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; мр Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Јелена Јовановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias PhD, Philosophy of Education, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; 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 Смилковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Одговорни уредник

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

Адреса уредничког тима

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

Издавачки савет

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

Рецензенти

Др Миа Арсенијевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Драгољуб Вишић, Универзитет у Београду, Факултет спорта и физичког васпитања; доц. др Предраг Живковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина а, Катедра за филолошке науке; доц. др Сандра Милановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Радмила Миловановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Александра Михајловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Данија Недељковић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јасмина Новокмет, Универзитет у Приштини, Факултет уметности у Приштини – Звечану; проф. др Бранимир Поповић, Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет; доц. др Душан Ристановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; др Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; доц. др Биљана Стојановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. др Драгана Циновић Сарајлић, Универзитет у Приштини, Факултет уметности у Приштини – Звечану; проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке.

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић

Превод и лектура резимеа

Мср Марија Ђорђевић, Марија Станојевић Веселиновић

Штампа

SVEN, Ниш

Тираж

300

Ликовни њролови

Љубинка Јовановић Михаиловић

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Радоје Симић, Јелена Р. Јовановић Симић, Да ли „рећи нешто увек значи... тврдити нешто”, или не (напомене о ’перформативу’
Ц. Остина) / 7–16
- Danica M. Jerotijević Tišma, Serbian EFL learners’ views on L2 pronunciation difficulties / 17–29
- Марија М. Станојевић Веселиновић, Придевски компаративни фразеологизми са зоонимом као саставним делом и њихови кореспонденти у немачком језику / 31–52
- Бранка Р. Брчкало, Књижевно-методички аспект тумачења збирке приповиједака *Чистијач обуће* Ранка Павловића / 53–69
- Ненад Р. Вуловић, Припрема ученика за математичка такмичења у разредној и предметној настави / 71–86
- Биљана Ј. Стојановић, Нина С. Стојановић, Примена ликовних техника и материјала у предшколској установи и основној школи у функцији развоја креативности / 87–98
- Бојан М. Вељковић, Посттрауматски стресни поремећај: теоријски приступи и неуробиолошка основа / 99–110

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Маријана М. Продановић, Сложено усвајање простог садашњег времена енглеског језика / 113–126
- Анђелка М. Ковач, Биљана М. Павловић, Клавирска музика у наставним програмима музичке културе за млађе разреде основне школе / 127–142
- Живорад М. Марковић, Примена трим стаза и трим полигона у настави физичког васпитања / 143–154
- Лела М. Вујошевић, Образовање жена до Другог светског рата на примеру Крагујевца / 155–174

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Марина С. Јањић, До писмености с лакоћом; Милорад Дешић, *Правопис српској језика*, Издавачка кућа „Klett“ Београд, 2015 / 177–180
- Мирјана М. Чутовић, Елементи поуке у песничкој збирци *Неизбежно* Миомира Милинковића / 181–188

ИСПРАВКА / 189

УПУТСТВО АУТОРИМА / 191–194

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Радоје Д. Симић
Јелена Р. Јовановић Симић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик
са јужнословенским језицима

УДК 81'27
Оригинални научни рад
Примљен: 23. фебруар 2016.
Прихваћен: 16. мај 2016.

ДА ЛИ „РЕЋИ НЕШТО УВЕК ЗНАЧИ... ТВРДИТИ НЕШТО”, ИЛИ НЕ (НАПОМЕНЕ О ’ПЕРФОРМАТИВУ’ Ц. ОСТИНА)¹

Апстракт: Аутори се у предложеном раду баве Остиновом теоријом ’перформатива’ и подвргавају критичком разматрању тезу да у случајевима које он издваја „само исказивање да се нешто чини или пак тврђење да се то и то чини – значи то и то чинити”. Ова се тврдња сукобљава са лингвистичким принципом семантичности структура: ’казивање да се нешто чини’ у првој инстанци јесте, ’чињење’, али чињење из којег настаје семантизована структура, а тек она се може сматрати знаком ’чињења’ какво обележавају ’перформативни’ глаголи. У случајевима које анализира Остин два чињења – ’тврђење’: изградња значењских структура, на једној страни, и ’перформација’, тј. употреба тих структура у сврху ’убеђивања’, ’опкладе’ или сл., на другој, само су уже повезана него обично. У раду ће анализом грађе бити изведен доказни поступак о томе.

Кључне речи: (и)локуција, перформатив, жанр.

1. ОСТИН: РЕЋИ НЕШТО – ЗНАЧИ ’НЕШТО ЧИНИТИ’

1. У познатој књизи *Како деловају речима*, Ц. Л. Остин (1994: 11) отвара значајну тему о говору као ’делању’, у чијем је средишту ’тврдња’, њено ’изрицање’ и учинак. Тиме је битно допуњен теоријски приступ структуралиста, по којем језик ваља посматрати искључиво као систем знакова ван ’погона’. По Де Сосиру (1996: 38), наиме – „језик је [...] систем знакова чија је суштина у споју смисла и акустичке слике [...]”, дакле статичка структура похрањена негде у подсвести људи. За Остина је најбитнији моменат тај да се „изрицањем исказа изводи нека радња, дакле, не мисли се просто на казивање нечега” (1994: 16). Касније ће ове операције Ц. Серл

¹Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: *Динамика сѝрукѝура савременоѝ срѝскоѝ језика*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

(1991) назвати ’говорним чиновима’. Данас је јасно да наука о језику свој предмет мора посматрати из две потпуно равноправне перспективе – из перспективе структурних и перспективе тзв. прагматичких особености његових.

2. У центру нашег интересовања у овом раду биће управо полазна основа Остин–Серлове теорије, и одмах истичемо да она за лингвисте ипак није у свим детаљима до краја прихватљива, тј. да заслужује извесне напомене. Остинова почетна формулација је, пре свега, неодређена, и у себи двозначна: он најпре инсистира ипак на ’изрицању’, које затим бива објашњено у два смера – најпре да кажемо у смеру ’казивања нечега’, а затим ’извођења неке радње’.

а) Остин, што се тиче ’тврдњи’, упозорава да „уз (граматичарске тврдње) постоје и узвици, питања, затим реченице које изражавају наређења, жеље или пак допуштења” (1994: 11). Серл поједностављује Остинове интерпретације, и пошавши од анализе примера², издваја четири врсте ’чинова’ (1991: 69):

- 1) Сем пуши умерено.
- 2) Да ли Сем пуши умерено?
- 3) Семе, пуши умерено!
- 4) Кад би Сем пушио умерено!

„Изговарајући прву реченицу – по Серлу – говорник (како то филозофи кажу) нешто тврди, у другој он поставља питање, у трећој наређује, а у четвртој [...] изражава хтење или жељу”. Остин наставља расправу у смеру теорије о говору као људској активности која у целини има сличности са производним радом итд. „А та се теорија – по М. Радовановићу³ – састоји у уверењу да се језик мора проучавати као облик људске (и комуникацијске и сваковрсне другачије интеракцијске) праксе, дејства, да ми када говоримо, осим што се међусобно информишемо, и штошта друго нашим ’говорним чиновима’ чинимо (од тврђења и саветовања, до мољења и наређивања, итд.) [...]”.

Инсистирањем на ’пракси’, ’дејству’, ’чињењу’ – Радовановић из целе проблематике извлачи моменат о којем се у науци о језику (нарочито под утицајем структурализма и његових тежњи ка каталогизацији и систематизацији језичких форми) у другој половини XX века готово није говорило, и по чему су учења генеративиста у свом домену, и бихевиористички настројених теоретичара у своме, зазвучала као епохална открића. Остинова књига, наравно, као уосталом и Де Сосирова и Ноама Чомског пре ње, стварно је значила велики напредак у залажењу у дубину и суштину језичке материје.

²У преводу Серлове књиге формулисани су примери који не одговарају сасвим духу српског језика, те су код нас благо измењени да би добили природнији изглед.

³В. текст на задњој корици Остинове књиге (1994).

Међутим, што се тиче Остинове бихевиористичке теоријске подлоге, погледајмо заправо само његове почетне мисли, па ћемо се изненадити ширином погледа, и још по нечим што ће бити предмет овдашње расправе. Дакле Остин и почетна разматрања (1994: 11):

Задуго су филозофи сматрали како једини посао 'тврдњи' може бити само да 'опише' неко стање ствари или пак да 'констатује неке чињенице' (,) што она мора да чини било истинито било лажно.

Метафора о послу који обављају тврдње алудира заправо на значајну семиотску чињеницу да ми 'говором' у споразумевању – 'употребљавамо' 'тврдње' ради обављања неког 'посла'⁴. Шта је то у ствари што употребљавамо, што је средство у 'пракси', 'активности' или 'чињењу' приликом споразумевања? То су 'тврдње' – одговара Остин. Сад смо се нашли у недоумици јер испада да је то нешто што има статус алатке, дакле предметне чињенице, нечега што човек може 'узети' и ставити у погон да њиме оствари 'тврђење'. Речничка дефиниција 'тврдње' (РСМ 1967–1976: s. v.), зачудо, не помиње ни једно ни друго од овога о чему ми расправљамо – него нешто треће: „оно што неко тврди, што износи као истину“. Дакле, реч је о ономе што је 'предмет' тврђења. Остин и Серл, међутим, не иду тако далеко. У жижи њихове пажње јесте само 'тврђење' по себи (1991: 61–62):

Илокуторни чиновни се изводе у изричају звукова или прављењу знакова [...] [А] за гласове или знакове које неко производи у извођењу илокуторног чина каже [се] да имају значење [...] Одлика говорења је да када неко нешто каже, онда он са оним што каже нешто подразумева; и за оно што неко изговара, за скуп звукова које неко емитује каже се да имају значење.

б) '(И)локуција' је, једноставније и лингвистичким језиком речено, процес 'спајања' звука и значења ('ознаке' и 'означеног'), процес настанка знаковне структуре од незнаковних састојака два различита агрегатна стања: гласовног склопа и идеје коју му говорник приписује. Остин у том контексту говори о 'илокуционој моћи' и њеним врстама и подврстама (1994: 170–171):

Прва класа, вердиктиви, карактеришу се доношењем пресуде (што им и име каже) од стране пороте, арбитра, односно судије [...]

Друга класа, егзерцитиви, представљају упражњавање моћи, права, односно утицаја. Примери су: именовање, гласање, наређивање, ургирање, саветовање⁵, упозоравање, и слични.

Трећа класа, комисиви, карактеришу се обећањем или каквим другим јамчењем. Ови вас обавезују да нешто чините, али обухватају и објављивање, односно најављивање намере [...]

⁴Ако бисмо, у духу марксистичке филозофије, признали стриктну разлику између физичког рада и духовних процеса, онда би се 'радом' могла обележити само физиологија настанка фонијских јединица и њихово слагање у исказне форме, док би њихово 'ознаковљење', изградња и пренос поруке, било ван видика овако конципиране радне теорије.

⁵Очито се мисли на 'давање савета', а не на облик конференсања или сл.

Четврта класа, бехабитиви [...] То су примери попут извињавања, честитања, препоручивања, саучествовања, проклињања и изазивања.

’Вердиктиви’, ’егзерцитиви’, ’комисиви’, ’бехабитиви’ нису класе ’моћи’ или које друге апстрактне особености произвођача знакова, нити производних поступака у ’(и)локуцији’, већ самих знакова насталих тим поступцима. Наравно, Остин је свестан и разлика у самим поступцима, и налази их у условима извођења ’(и)локутивних’ чинова, а ове пак препознаје према амбијенту у којем се дешавају. ’Вердиктиви’ су заправо врсте судских одлука (’решење’, ’пресуда’, ’осуда’, ’налог’, ’предлог’ итд.). ’Егзерцитиви’ су административне одлуке (сем поменутих у Остиновој расправи, ту могу бити ’прогласи’, ’изјаве’, ’објаве’, ’наредбе’, ’упозорења’ итд.). ’Комисиви’ у Остиновој интерпретацији представљају приватни и јавни израз намере, воље или сл. (’обећање’, ’пристанак’, ’предвиђање’, па ’одбијање’, ’принуда’, ’претња’). Бехабитиви су такође приватног карактера, и рекло би се да се не разликују много од ’комисива’. Зато би прихватљиво разграничење било с обзиром на дистинкцију наклоност/ненаклоност, позитивна/негативна усмереност вољних процеса који стоје у позадини ’(и)локуције’, па бисмо ’бехабитивима’ могли назвати ’поздрав’, ’посланицу’, ’здравницу’, ’похвалу’, па ’отпоздрав’, ’захвалност’, ’изјаву лојалности’, ’подршке’ и слично.

в) Закључујући овај преглед ’локуционистичке’ теорије подсетићемо се да уместо очекиваног ’деловања речима’ у ствари смо се сусрели са теоријом ’језичке производње’ и ’језичке употребе’ произведених структура да се обележи ’значење’, или пак да се обави нека ’радња’. Ваља се уз то сетити Радовановићеве (у: Остин 1994 – последња стр. књиге) примедбе да све што истичу илокуционисти и није заправо темељна особеност језичке комуникације, већ стоји на другом колосеку комуникативне делатности, а на првом је факат да се језиком „међусобно информишемо”. ’Информисање’ (одн. пренос ’порука’) примарна је чињеница лингвистичке делатности човекове, и такви су учинци које информативност и информација (’порука’) производе код адресата (’перлокутивне појаве’ као изненађење, радост коју изазива ’порука’, одн. страх, одлука на акцију итд.). Учинак самог производног и употребног акта исказних форми мимо ’информативног’ акта, дакле и сама ’перформација’ – секундарна је појава.

Примера ради, Остинова ’оперативност’ не своди се, како он мисли, стриктно на ’изрицање’: „То marry is to say a few words” [„Венчати се значи изрећи неколико речи”] (1994: 17). Најпре, за том изјавом мора следити одговарајућа изјава друге стране, јер је венчање могуће уз пристанак две особе (по правилу различитог пола). Затим, те изјаве морају схватити сведоци и потврдити да их одобравају и да за венчање нема сметњи. Даље, венчање мора бити обављено пред званичним лицем, које руководи чином, и такође га уноси у матичну књигу. На крају, изјаве морају бити оверене потписима свих поменутих учесника у том званичном акту. Упростијено речено, исказ ’неколико речи’ мора бити уклопљен у целину комуникативног процеса који

подразумева довршеност Остинове 'илокуције', тј. да буде перципиран од стране адресата, овде чак и акцептиран, јер сведоци и матичар нису само извештени о пристанку, већ морају утврдити да је регуларан и у сваком погледу исправан (код великог броја парова и у цркви освећен обредом венчања итд.). Тиме смо чак зашли у област Остинове 'перлокуције' – последица 'говорног чина'. А колико фактора учествује нпр. у крштењу детета (да се оставимо Остиновог 'крштавања' брода и узмемо ближи пример), не може се ни обухватити једноставним описом. Ту је најпре утврђивање имена од стране кумова, у ново време и родитеља, родбине, пријатеља итд, па тек онда излазак пред матичара, обред у цркви, пријава матичару итд.

Хоћемо рећи да је Остинова 'оперативност' везана за веома сложене процесе комуникативне активности, чији је изрицање само један од састојака. Али 'операционалистички' приступ, сем редуccionизма, има и других мана. – Запостављени су неки важни моменти комуникације, пре свега нпр. да је 'значање' нешто 'о чему' тврдња извештава или да будемо модерни: 'реферише'. Када се још сетимо шта значи 'реферисати' или 'извештавати' – тј. да се то тиче 'преноса поруке' од неког пошилаоца ка примаоцу, простије речено: од говорника саговорнику – онда имамо скоро потпун увид у говорну делатност. И недостаје им још нешто, а то је проблем како настаје 'тврдња' ако је схватимо као средство споразумевања. Дакле, важан је и 'производни', а не само манипулативни, 'употребни' аспект говорног акта. Тај поступак је врло сложен јер се састоји од компонената разноврсне природе. О њему извештавају лингвисти и семантичари подробно (Лајонс 1980, Улман 1972), но ми остајемо на нашој линији расправе, па ћемо се најпре, наравно, у мери којој то допушта простор, позабавити структуралистичким, а затим 'жанристичким' погледима о нашој тематици.

2. УСЛОВНОСТ И МОТИВИСАНОСТ 'ГОВОРНОГ АКТА'

1. Остин и Серл говоре о 'изричају', тј. изрицању, о 'исказу' као резултату изрицања, и о 'манипулацији' исказом, тј. његовој употреби.

а) То је, како би рекли теоретичари који се баве 'дискурзијом' – 'страгегија' говорне активности. Али се не питају откуда грађа за 'изричај' и да ли је он могућ без неке претходне припреме, без 'пројекта' по коме би се та стратегија одвијала. Управо овом страном говорне активности баве се структуралисти, и њихов претходник и зачетник њихових идеја Ф. де Сосир (1996: 39, 84–85 и др.).

б) Швајцарски лингвиста успоставља схему целокупног комуникативног циклуса, опис 'фонације', 'концептуализације', те транспорта од говорника до слушаоца, затим перцепција и рецепција од стране слушаоца (1996: 36, 199). То укључује и рецептивни моменат, дакле пријем и прераду иформације код 'адресата поруке'. Али у детаљнијој разради те проблематике

изостаје 'перцептивно-рецептивна' фаза, а аутор се бави само припремним моментима и 'артикулацијом'.

2. Де Сосир, дакле, мисли да је почетак и извор свих импулса у томе – језички систем.

а) Језички систем није само трезор грађе и модела за изградњу исказа, већ и извор енергије која управља говорним поступцима учесника у комуникацији. Целокупност тих енергетских и узелних импулса који 'управљају' језичком активношћу долази из 'друштвене психологије', коју 'принудно' покреће 'језички систем'⁶, мотивисан 'традицијом'⁷.

б) „Ми кажемо 'човек' и 'пас' јер су пре нас говорили 'човек' и 'пас'” – упозорава де Сосир (1996: 86), а ми у тој формулацији видимо покретачку моћ традиције у обликовању говорног исказа: „Непрестано, солидарност с прошлосту спречава слободу избора”. – Диктат традиције је свестран, и њиме је каналисан доток грађе и начин уобличења у конкретне 'говорне' форме.

3. ДОПРИНОС 'ЖАНРИСТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ'

1. На 'перцептивни' аспект комуникације данас указују генолози, одн. 'жанристи', који се у свом истраживачком амбијенту мало пренаглашено држе Де Сосирове дихотомије 'језик' vs. 'говор'.

а) Зачетник и главни протагониста ове теорије стварно је Бахтин. Баљеви се природом 'жанрова', и трагајући за местом 'жанра' у комуникацијском амбијенту, М. Бахтин га је нпр. у својим првим радовима (1980, 1986) стављао у област говора, признајући му употребну вредност као непоновљивог преносника 'порука'. Но, у каснијим текстовима, сусревши се вероватно управо са проблемом споразумевања, које није могуће у *ad hoc* формама, већ зависи не само, и не у првом реду од поновљивости и сталности тематских целина, већ од уопштених и друштвеном праксом оверених облика, традицијом утврђених општих значењских формација које стоје у позадини језичких јединица (које се 'споразумевају', како рече Серл) – он мења свој став. Реч у акцији, дакле исказ, функционално је пертинентна само ако је усклађена са неким регуларним и у крајњој линији типизираним формама комуникације – слично као што је језик систематизован и састављен од типизираних

⁶ Комуникативни поступак одиграва се под регулативним притиском система: „Међу свим појединцима тако повезаним [...] установиће се нека врста просека: сви ће репродуковати, – не баш потпуно тачно, већ приближно, – исте знакове спојене са истим концептима” (Де Сосир 1996: 37).

⁷ Традиција, по Де Сосиру (1996: 84), ван досега појединца, управља активно законима језика. Исп. нпр.: „Акт којим су у неком датом моменту имена подељена (= додељена?) стварима којим је потписан уговор између концепата и акустичких слика, – тај акт ми можемо [...] замислити, мада он није никада био утврђен“.

форми. Те типизирани, или боље рећи типске форме, Бахтин управо и назива 'жанровима' (Бахтин 1996: 181; Дементјев 2010: 85):

Ми говоримо искључиво /у/ одређеним говорним жанровима, тј. сви наши искази изграђени су по одређеним и релативно устаљеним типским облицима. Ми владамо богатим репертоаром усмених (и писмених) жанрова [...]. Чак и у крајње слободном и необавезном говору ми изливамо нашу реч по одређеним жанровским облицима, каткад шаблонизираним и клишираним, каткада гипкијим, савитљивијим и продуктивнијим [...]. Говорни жанрови дати су нам исто тако као што нам је дат матерњи језик.

Сетићемо се узгред да је венчавање и крштавање управо праћено изрицањем утврђених, а не на лицу места насталих исказних форми. Жанровски карактер тих форми, у бахтиновском тумачењу посматраних, ван сваке је сумње. Развијајући своје мисли, Бахтин, наине, долази до схватања да је 'жанр' регуларни резултат структурне типизације и систематизације исказних форми (Бахтин 1996: 159; Дементјев 2010: 34):

Сваки посебан исказ стварно је индивидуалан, али свака сфера употребе језика изграђује своје релативно устаљене типове таквих исказа, које ми називамо жанровима.

'Релативно устаљени типови' не могу бити ништа друго већ статичке структуре одређених врста и особина, па је струкуралистичка теоријска подлога генолошких истраживања како их схвата Бахтин у познијим радовима – јасна, – као што је јасна и општа лингвистичка и функционално стилстичка оријентација његова. 'Жанр' је 'тип исказа' условљен 'сфером употребе језика', али и системом комуникацијских облика који одређује врсту и тип конкретне исказне форме.

Бахтин и директно поткрепљује тезу о систематичности како језика тако и жанра, тврдећи да међу њима постоји својеврсна еквиваленција (Бахтин 1996: 160; Дементјев 2010: 87):

Форме језика и типичне форме исказа, тј. говорни жанрови, јављају се у нашем искуству и у нашој свести заједно и у тесној узајамној вези [...] Говорни жанрови организују наш говор скоро исто тако као што га организују граматичке форме (синтаксичке)⁸.

⁸ У интерпретацији В. В. Дементјева (2010: 87), генерирање (и употреба) говорног жанра, по Бахтину (1996: 187–197), настаје овако: на почетку се појављује замисао. С једне стране, она одређује предмет говора и његове границе, предметно-смисаону исцрпност, и усаглашава се са предметом говора као субјективни моменат исказа са објективним – у недељиву целину, која се јавља као тема говорног жанра. С друге стране, мишљу се одређује избор жанровске форме: „Тај се избор одређује специфичношћу дате сфере језичког општења, предметно-смисаоним (тематским) усаглашавањима, конкретном ситуацијом говорног општења, персоналним саставом његових учесника итд.“ Затим долази обратни утицај: замисао

б) На другој страни је став једног од новијих истраживача да „[...] предмет жанристике [...] искорачује у област комуникације у правом смислу речи, социјалне узајамности комуниканата” (Салимовски 2002: 52). Жанр се и формира примарно под притиском потребе за сврсисходним деловањем на примаоца. То је могуће потврдити чак и на природи неких појмова којима оперишу Остин и Серл. Узмимо само Остонове ’(и)локуцијске’ класе, о којима он говори не као о *ad hoc* креацијама, већ у суштини као о структурним типовима, тј. о типизираним облицима исказа.

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Можемо закључити, и ’илокуционисти’ и структуралисти, и ’генолози’ покренули су важна лингвистичка питања која траже подробно и помно истраживање.

а) Она се у основи могу груписати око разноврсних текстовних облика; и од једног облика би се можда могло поћи као од језгра или ћелије из које је изграђен текст као врста или тип изаражајних форми, тј. као жанр. Здрава је мисао да постоје прости и комплексни жанровски облици, и да потоњи имају способност обухватања већег броја једноставнијих.

б) Ако је жанр и роман, и једна од његових исказних форми минималне структуре, онда је распон структурних облика који се могу тако назвати енорман. Можда би стога било оправдано поћи од најмањих, минималних облика – који се очито подводе под појам ’говорног жанра’, па ићи према сложенијима, какав су опис, приповедање, интерпретација, аргументација итд. и најсложенијима које чине ’функционални стилови’.

2. Као што је, међутим, (касна) ’жанристика’ у крајњем свом истраживачком програму трасирала једностран структуралистички приступ акту комуникације – искључиво из правца зависности његових облика од система из којег се преузимају – тако је исто једностран и ’илокуционистички’ приступ, који се једино занима за фазу употребног активирања форми споразумевања, не бринући ни за њихов однос према систему знакова, као ни према резултату употребе – комуникативном учинку.

3. Само комплексни приступ при којем се у обзир узимају сви фактори који партиципирају у ’говорном чину’, где сем побројаних момената пажњу ваља обратити и на услове споразумевања (нпр. при венчању и крштењу није без значаја да се обавља пред званичним лицем, тј. у присуству матичара или и свештеника, да је тек овером од њихове стране постало ’извршно’) итд.

се сама коригује одабраним жанром, „усаглашава се и развија у одређеној жанровској форми”. У резултату тога узајамног утицаја граде се стил и композиција. Упоредо с тим моментом тече други, експресивни, тј. „субјективно-емоционални оценски однос према предметно-смисаоном садржају свог исказа”. Експресија такође врши утицај на стил и композицију.

4. И на крају, вратимо ли се наслову рада, с правом можемо утврдити да ’рећи нешто’ стварно ’уек значи... тврдити нешто’, али и много више од тога – чинити нешто.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин 1980: М. Бахтин, *Марксизам и филозофија језика*, Београд: Нолит: Сазвежђа.
- Бахтин 1986: М. Бахтин, *Естетика словесног творчества*, Москва: Искусство.
- Бахтин 1989: М. Бахтин, *О роману*, Београд: Нолит.
- Бахтин 1996: М. Бахтин, Проблема речевих жанров. *Собр. соч, вып. 5/5: работ 1940-х – начала 1960-х годов*, Москва.
- Дементјев 2010: В. Д. Дементјев, *Теорија речевих жанров*, Москва: Знак.
- Де Сосир 1996: Ф. Де Сосир, *Курс ојшће линвистике*, Сремски Карловци и Нови Сад: Изд. књижарница З. Стојановића.
- Кисельова 1978: Л. А. Кисельова, *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград: Изд. Ленинградского университета.
- Lyons 1980: J. Lyons, *Semantik I-II*, München: C. H. Beck.
- Martinet 1967: A. Martinet, *Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Austin 1979: J. L. Austin, *Philosophical Papers*, Second edition, Oxford: University Press.
- Остин 1994. Џ. Л. Остин, *Како деловати речима*, Нови Сад: Матица Српска.
- Радовановић 1994: М. Радовановић, In: *Остин 1994*.
- Салимовский 2002: В. А. Салимовский, Есть ли у жанроведения границы в пределах коммуникативной лингвистики? *Жанры речи*, вып. 3, Саратов.
- Серл 1991: Џ. Серл, *Говорни чиновни*, Београд: Нолит.
- Ullmann 1972. St. Ullmann, *Grundzüge der Semantik*, 2. Aufl, Berlin: de Gruyter.

Radoje D. Simić

Jelena R. Jovanović Simić

Universität in Belgrad

Philologische Fakultät

Institut für serbische Sprache und südslawische Sprachen

„ETWAS SAGEN BEDEUTET IMMER (NUR) ... , ETWAS
TUN“; ODER NICHT (EINIGE GEDANKEN ÜBER J. AUSTINS
,PERFORMATIV‘)

Zusammenfassung: Die Autoren befassen sich mit dem ‚Performativ‘ von J. Austin und der Idee, dass „allein die Aussage, dass etwas gemacht wird, oder die Behauptung, dass dies oder das getan wird – bedeutet, das zu tun“. Dieser Gedanke kollidiert mit dem linguistischen Prinzip der Semantizität. Das Erzählen, dass etwas gemacht wird, ist tatsächlich ein Tun. Aber dieses Tun resultiert mit der sprachlichen Struktur, die in einem neuen ‚Tun‘ als Mittel: im Verständigungsvorgehen benutzt wird.

Schlüsselwörter: die Illokution, die Performativität, das Genre.

Danica M. Jerotijević Tišma
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department for English Language and Literature

УДК 81'243
811.111'355(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 11. март 2016.
Прихваћен: 16. мај 2016.

SERBIAN EFL LEARNERS' VIEWS ON L2 PRONUNCIATION DIFFICULTIES

Abstract: Even though EFL learners generally express the need for efficient pronunciation training and consider pronunciation itself as an important segment in L2 skills acquisition, few studies deal with their standpoints regarding pronunciation difficulties, strategies and needs. Inevitable pronunciation problems arise due to sundry factors such as L1 interference, markedness, universal development factors, age of acquisition, target language exposure, learner motivation etc, yet the ability to recognize the sources of pronunciation difficulties represents a significant step towards overcoming them. The present study therefore investigates Serbian EFL learners' viewpoints related to their pronunciation problems, as well as potential strategies for overcoming them. The results of the conducted questionnaire demonstrate Serbian secondary school learners' awareness of the existence of pronunciation difficulties at both segmental and suprasegmental levels, but also simultaneous lack of specific actions towards the implementation of the efficient ways for their abatement and potential eventual disappearance.

Key words: Serbian EFL learners, attitudes, L2 pronunciation problems.

1. GENERAL INTRODUCTION

Even though pronunciation teaching research was neglected in the past, the situation has been improving in the recent years, probably due to the recognition of pronunciation as one of the most important skills in the acquisition of a foreign language (Davis 1999; Burns 2003). Beside acquiring sufficient knowledge of semantics and syntax of a language, a learner must possess an admirable level of proficiency in segmental and suprasegmental features so as to impress the listener. A successful command of English pronunciation means accurate perception and production of sounds, rhythm and intonation, enabling the learner to understand and be comprehensible to others (Seidlhofer 2001). For Eckman et al. (2003) pronouncing the words goes hand in hand with learning their meaning in the process of successful SLA.

The present study aims at exploring Serbian secondary school EFL learners' views on their pronunciation difficulties, strategies for overcoming them and opinions regarding their pronunciation needs. The paper was inspired by a similar study by Kolokdarah (2010), conducted at California State University, Fresno.

2. TYPES OF L2 PRONUNCIATION ERRORS

One of the most significant steps towards overcoming pronunciation difficulties is indubitably the detection and recognition of errors experienced. Having taken into consideration some of the aforementioned factors that contribute to erroneous production, various scholars suggest possible classifications of pronunciation errors.

Moulton (1962) proposed the following division: phonemic, phonetic, allophonic and distributional errors. Bearing in mind the phonetic and phonemic habits from L1, a learner substitutes an unfamiliar target language phone, in the first, or phoneme, in the latter case, for a familiar L1 phone, i.e. phoneme. Phonetic errors are thus harder to explain than phonemic since learners do not easily realize that they made a mistake as in the situation when they opted for an entirely different phoneme. An example for a phonemic error would be an American student's pronunciation of German "Nacht" as /nʌkt/ instead of /nʌht/, and a phonetic one would be substituting the unfamiliar uvular /r/ in German for American constricted /r/. Allophonic characteristics of L1 are to blame for allophonic errors whereas rules of distribution are logically responsible for distributional errors. To exemplify, Americans alter German /t/ for its allophones in American English, and regarding distributional errors, English has no option for placing German /ts/ in word initial position, as in "zu", which is why English speakers usually choose /z/, guided by the spelling.

Much later, based on similar criteria, Mathew (2005) suggested a broad, but rather useful classification into transfer and developmental errors upon which we elaborated earlier.

Other authors sorted pronunciation errors according to intelligibility criteria, i.e. errors that cause serious misunderstandings and inhibit communication are positioned at the top of the scale as the most significant, followed by less impeding ones (Jenkins 1996). The division includes:

- 1) major mispronunciations of critical vowels and consonants (except for /θ/ and /ð/, since contextual clues aid intelligibility), as in "hit" and "hid" where accurate pronunciation is crucial for comprehension;
- 2) inappropriate use of sounds requiring aspiration, for example "ferry" and "very", or "sue" and "zoo";
- 3) consonant cluster simplifications, related to elision and epenthesis, for example Japanese [pɚədʌkto:] for "product";

- 4) incorrect word stress, as for example stressing the first instead of the second syllable in “important” etc. It is important to note that some languages, such as Japanese or Spanish, are syllable-timed unlike English which is stress-timed;
- 5) not adjusting articulators, i.e. mouth, tongue and lips to the patterns of a foreign language, but using them in a familiar native-like fashion, which, combined with inaccurate production of vowels and consonants, results in utter confusion.

Errors regarding tone groups and diphthong mispronunciation are deliberately omitted since the author herself suggests more exhaustive research that would confirm current assumptions.

3. SOURCES OF L2 PRONUNCIATION PROBLEMS

EFL learners have great pronunciation difficulties even after years of practice and these are the result of various interrelated factors.

L1 interference, or language transfer, seems to be one of the major factors contributing to the existence of the phenomenon known as foreign accent. Only does transfer occur if there are corresponding features between the mother tongue and the language being acquired. Contrastive Analysis Hypothesis once stated that the more similar L1 and L2 features are, the easier the acquisition for the learners (Lado 1957). However, later investigations suggested contrary viewpoints. Namely, Flege (1987) claimed that it was precisely those similar sounds that were more difficult to acquire, i.e. his Speech Learning Model (Flege 1995) underscored that the greater the difference between sounds the higher the possibility for learners to perceive it, thus produce the sounds accurately.

Another important factor is the age of learners at which they begin the acquisition of L2. The proponents of the Critical Period Hypothesis believe that the most successful results are achieved if learning starts before the age of six and no later than the age of fifteen (Long 1990). Nevertheless, two issues remain unresolved: whether an especially talented individual will be able to learn to speak without a foreign accent in adulthood as well as when the previously mentioned phenomenon first appears (Flege et al. 1997).

In order to be able to produce foreign language sounds correctly, learners should be able to perceive them correctly first (Flege 1995). Inaccurate perception frequently hinders successful acquisition, and causes may come from various sources, e.g. learners may omit to perceive the difference between sounds since they do not possess proper perceptual sensitivity or their mother tongue phonological system does not regard the problematic feature as relevant for the distinction of sounds.

Perhaps more closely related to the ELT methodology are personality and motivational factors. Although these factors may affect acquisition indirectly, issues such as anxiety, self-assurance, self-esteem and learning involvement should not be disregarded. Personal and professional goals increase the desire to achieve native-like proficiency in foreign language pronunciation (Masgoret, Gardner 2003). Learners' attitude proved likewise significant, i.e. learners who pay a lot of attention to their pronunciation have better production results (Elliot 1995).

4. PREVIOUS RESEARCH REGARDING LEARNERS' VIEWS ON L2 PRONUNCIATION

Little attention has been paid to learners' perceptions regarding pronunciation instruction in EFL teaching contexts (Kang 2010). However, scarce studies suggest that students recognize the importance of pronunciation learning, since they regard pronunciation as a priority and a significant skill in L2 acquisition (Willing 1988). A rare study demonstrated that students reported that pronunciation represented the main cause of communication breakdowns, and more importantly, a significant percentage of respondents was able to recognize the exact pronunciation difficulties they were experiencing (Derwing, Rossiter 2002). However, it is worth noting that the participants from the aforementioned study expressed willingness for adequate training and active involvement in the systematic pronunciation instruction, since they find it highly beneficial.

There is a discrepancy between teachers' and learners' views regarding their pronunciation achievement goals, i.e. several studies showed that students usually aim to sound like native speakers, while teachers believe general intelligibility is more important (Timmis 2002). Moreover, the same study reported that students allegedly strive to attain an accent close to inner circle varieties, however, they are not entirely able to distinguish correctly between e.g. RP or General American. Learners likewise fail to completely understand other English accents (Kang 2010), which points to the fact that attempting to achieve native-like proficiency actually means imitating only the two previously mentioned best known varieties. Another contradiction is the finding that teachers regard pronunciation instruction as difficult and impossible to apply, while learners recognize the lack and necessity of it (Pardo 2004).

5. METHODOLOGY

5.1. The Aim of the Research

The present study aims at exploring Serbian EFL learners' attitudes regarding the possible difficulties they experience when pronouncing English, as well as what strategies they employ to make the pronunciation tasks less demanding, taking their pronunciation needs, in terms of effective instruction, into consideration, too.

5.2. Research Questions

Having the aim and theoretical background of the study in mind, we based the investigation on the following research questions:

1. What do Serbian secondary school EFL learners believe are their greatest pronunciation shortcomings?
2. What are the strategies they apply in order to moderate pronunciation problems?

5.3. Participants

The total of 236 final-year students of secondary schools in Jagodina and Kragujevac participated in the study (153 female, 83 male; mean age = 17.22). All the participants had no previous experience pertaining to any kind of systematic pronunciation training.

5.4. Instruments

In order to obtain the results required by the suggested research questions, we conducted a questionnaire containing 19 Likert-scale questions and 4 open-ended type of questions. The questions in the survey were adapted from the previously conducted similar research by Kolokdarah (2010). Kolokdarah's questionnaire was based on the sample questions from a previous study (Derwing, Rossiter 2002) and it included 5-level Likert scale (1: strongly agree – 5: strongly disagree) (Kolokdarah 2010). The original questionnaire's item "I don't know" was changed to "not sure" because our participants were students unfamiliar with the procedure of phonetic training or had no prior knowledge regarding English phonetics and phonology taught in the formal context at least.

5.5. Procedure

The questionnaire was distributed to the participants during the regular English classes in the period from October to December 2011.

5.6. Data analysis

In the analysis of data we applied both quantitative and qualitative methods. The results of the questionnaire were presented in percentage counts, with additional descriptive explanations for the results of the open-ended questions.

6. RESULTS AND DISCUSSION

For the sake of intelligibility and clarity, the results of the questionnaire are presented in the following table:

6.1 Table 1: *Results of the students' responses to the questions*

Statements	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
1. When I have problems communicating, it is most likely because of the pronunciation problems.	6 2.54%	39 16,53%	40 16.95%	103 43.64%	48 20.34%
2. I am aware of my main pronunciation problem areas.	12 5.08%	14 5.93%	113 47.88%	87 36.86%	10 4.24%
3. It is difficult for people to understand my pronunciation.	41 17.37%	74 31.36%	85 36.02%	19 8.05%	17 7.2%
4. I have not taken any pronunciation courses.	225 95.34%	6 2.54%	5 2.12%	/	/
5. I would take a pronunciation course if it were offered.	61 25.85%	95 40.25%	38 16.1%	30 12.71%	12 5.08%
6. I listen to tapes/television/music/movies as much as possible.	160 67.8%	60 25.42%	14 5.93%	2 0.85%	/
7. I usually pronounce loudly words that are difficult to pronounce.	8 3.39%	26 11.02%	67 28.39%	103 43.64%	32 13.56%
8. I try to understand English pronunciation rules.	33 13.98%	54 22.88%	83 35.17%	44 18.64%	22 9.32%
9. I pay attention to my pronunciation when I am talking.	29 12.29%	129 54.66%	28 11.86%	38 16.1%	12 5.08%
10. I speak slowly in order to have correct pronunciation.	/	17 7.2%	102 43.22%	89 37.71%	28 11.86%
11. I notice people's mouth movement when they are speaking in English.	6 2.54%	45 19.07%	88 37.29%	80 33.9%	17 7.2%

12. I notice contrasts between my native language pronunciations and English language pronunciations.	4 1.69%	87 36.86%	79 33.47%	65 27.54%	1 0.42%
13. I paraphrase what I want to say if the listener cannot understand me.	48 20.34%	111 47.03%	35 14.83%	24 10.17%	18 7.63%
14. I write down the pronunciation of words in English using phonetic transcription.	/	2 0.85%	32 13.56%	190 80.51%	12 5.08%
15. I write down the pronunciation of words in my native language.	55 23.3%	97 41.1%	34 14.41%	40 16.95%	10 4.24%
16. I can correct my pronunciation when I am speaking.	17 7.2%	60 25.42%	31 13.14%	85 36.07%	43 18.22%
17. If I do not know how to pronounce a word, I ask a native speaker.	/	1 0.42%	82 34.75%	121 51.27%	32 13.56%
18. I am not good at pronouncing just the sounds that are absent in my native language.	13 5.5%	102 43.22%	91 38.56%	18 7.63%	12 5.08%
19. I do not speak English using appropriate intonation.	74 31.36%	96 40.68%	44 18.64%	12 5.08%	10 4.24%

The results of the questionnaire showed that more than 60% percent of participants (mean 75.5, standard deviation 38.89) generally disagree that it might be pronunciation that caused problems in communication in L2, in this case English. The majority is not certain whether they are aware of their pronunciation problems, and, as a matter of fact, a significant percentage of participants (36.86%, mean 48.5, standard deviation 54.45) admits lack of awareness, which can be explained by the deficiency of systematic and well-planned phonetic training and lack of general knowledge about English phonological inventory. The latter is confirmed in survey question no. 4, since the participants either reported having no experience with phonetic instruction or were not sure what the question was about, which further proves their lack of awareness. However, it seems encouraging that more than 60% of learners express willingness to take part in any kind of phonetic training. Although the majority of interviewees is not sure whether it is difficult for others to understand their pronunciation, even higher percentage (more than 48% overall, mean 57.5, standard deviation 23.33) of the students agrees that their interlocutors have troubles comprehending their articulation.

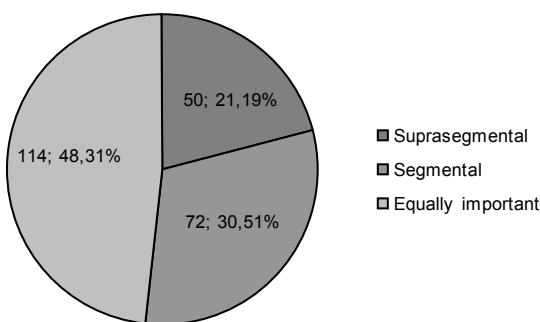
Concerning the strategies learners employ to overcome pronunciation problems, the survey demonstrated that more than 90% of the learners listen to music or watch TV and movies in English, which provides genuine L2 input. More than a half of the participants do not pronounce loudly words they find difficult to pronounce. The learners do pay attention to pronunciation when speaking, but they are not certain about whether or not they try to understand English pronunciation rules, which is most likely because they lack pronunciation instruction and knowledge. A similar explanation may be applied for the following two questions, namely, students are likewise uncertain about whether they should speak more slowly so as to be better understood, or whether they should pay attention to the

mouth movements. Even though the majority (36.86%) notices the differences between English and Serbian phonetic features, a similar percentage is not sure about the contrasts between their mother tongue and L2, which again points to the already reported lack of awareness. More than 60% of the participants paraphrase their utterance if the interlocutor is unable to understand them, yet the causes for the lack of comprehension may not be phonological by nature. It seems disappointing that the majority of the learners write down the correct pronunciation of novel words in Serbian (more than 60%), rather than using phonetic transcription, but it is not so surprising considering the fact that they never had phonetic training. The greatest number of learners does not know how to correct their pronunciation while speaking, and only one interviewee reported to have asked a native speaker when uncertain about the correct pronunciation of a particular word. Almost a half of the participants conservatively believe that it is merely the distinct features in L1 and L2 that represent problems in pronunciation, and, expectedly, the majority never uses appropriate intonation, which draws attention to the fact that the participants lack knowledge in both segmental and suprasegmental levels of foreign language phonology.

6.2. Results of the open-ended questions

The first question in the open-ended section of the questionnaire regarded students' opinion concerning which level of phonology they believed was more important. The results showed that the participants believed both levels were equally important for foreign language learners.

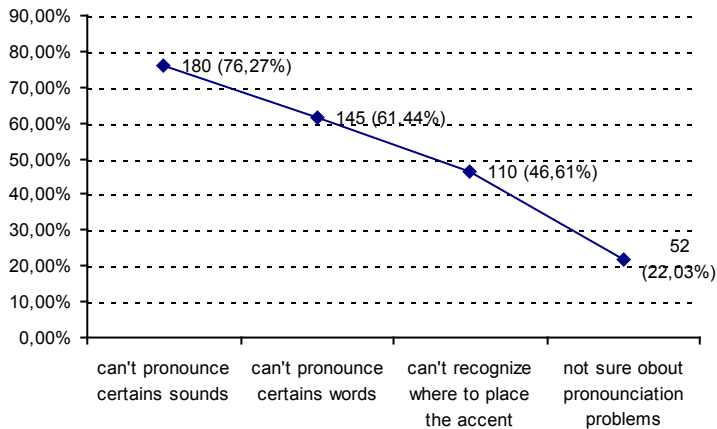
Graph 1. *The importance of Phonological Levels*



The next question was designed to list further pronunciation problems students might have that were not provided in the previous part of the survey. The most frequent answers are presented in the graph. Namely, the pronunciation of individual sounds and words allegedly represents the biggest challenge for the

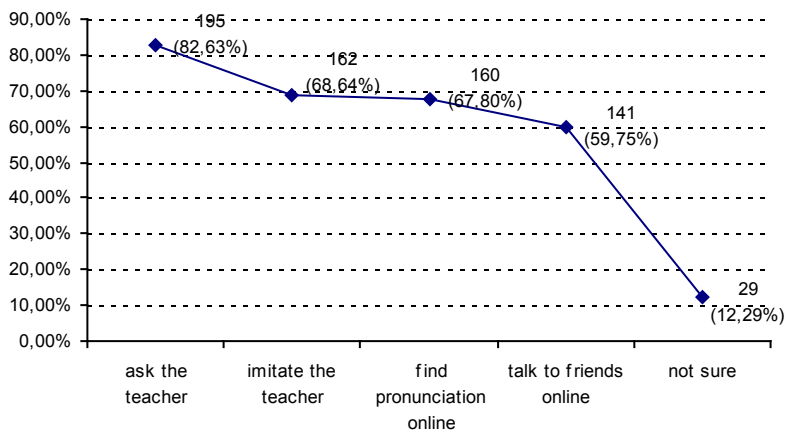
participants, which points to the increased orientation towards the segmental part of interlanguage phonology, although they reported that both levels were equally significant.

Graph 2. *Stated Pronunciation Problems*



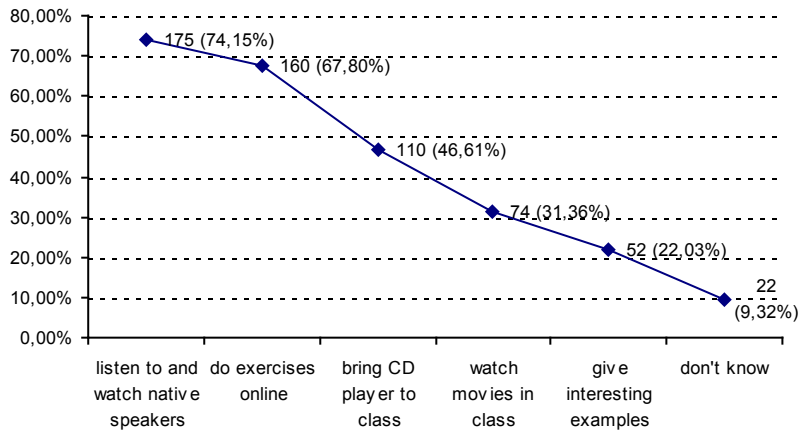
When it comes to the strategies students employ to overcome the reported difficulties, the results demonstrated that the students mostly relied on the teacher's assistance as well as the Internet, thus the combination of the two, i.e. teachers' increased awareness in the online possibilities for practising pronunciation might be highly beneficial.

Graph 3. *Learners' Strategies*



The last question in the open-ended part of the survey concerned students' suggestions to teachers, i.e. what they believe teachers can do to enhance their students' pronunciation proficiency. The results show the necessity for genuine target language input and the incorporation of online resources in everyday curriculum.

Graph 4. *Suggestions to Teachers*



If we compare the results obtained in the present study to the findings from the study by Kolokdarah (2010), we notice significant differences. Namely, a considerably smaller percentage of the participants in the present study agrees that pronunciation problems cause problems in communication, however, a higher percentage admits that it is difficult for others to understand their pronunciation. The general lack of awareness and deficiency of pronunciation instruction is clearly visible in the discrepancies regarding the applied techniques for improving pronunciation. All the strategies are in favour of the participants from the previous study, i.e. a much higher percentage of the learners actually takes actions to overcome the difficulties in articulation, such as loud repetition, writing down difficult pronunciations, noticing mouth movements, etc. Furthermore, a significantly higher percentage of Serbian students writes pronunciation in their mother tongue, which points to the lack of relevant instruction. Serbian students believe both levels are important while the participants from the previous study believe suprasegmental level is more significant for the overall pronunciation acquisition.

7. CONCLUSION

After the presentation of the relevant theoretical considerations and the findings of the previous related studies, the results of the conducted questionnaire

were presented and elaborated on. The results demonstrated Serbian EFL learners' lack of awareness regarding their pronunciation difficulties and inconsistent application of the available strategies for their eventual abatement. The participants in the study likewise reported the need for systematic phonetic training and provided suggestions for teachers regarding the possible pronunciation activities that may be incorporated in everyday English curriculum.

The design of the questionnaire and the formulation of the questions perhaps represent the potential limitation of the study. Had the questions been formulated distinctly the large percentage of "not sure" answers might have been avoided, however, it points to the participants' lack of knowledge regardless.

The significance of teachers' attitude towards teaching pronunciation is indispensable, since the learners primarily rely on their instructors for help in overcoming pronunciation problems. Hence it seems necessary for teachers to recognize the importance of the inclusion of diverse types of exercises and materials for teaching English pronunciation in regular classes, with the addition of online resources as much as they are available.

REFERENCES

Bernz (2003): A. Burns, *Clearly speaking: pronunciation in action for teachers*, National Center for English Language Teaching and Research, Macquaire University, Sydney NSW 2109.

Dejvis (1999): C. Davis, Will the use of videos designed for the purpose of teaching English pronunciation improve the learners' production of discrete sounds by at least 80% over a 12-week period? In: *Action Research Monographs*, Pennsylvania Action Research Network. A Section 353 Project of the Pennsylvania Department of Education, Bureau of Adult Basic and Literacy Education. ERIC Document [ED440 219].

Derving, Rositer (2002): T. M., Derwing, M. J. Rossiter, ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies, *System*, 30, 155–166.

Ekman i dr. (2003): F. R. Eckman, A. Elreyes, and G. K. Iverson, Some principles of second language phonology, *Second Language Research*, 19(3), 169–208.

Eliot (1995): A. R. Elliot, Foreign Language Phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation, *The Modern Language Journal*, 79(iv), 530–542.

Flegi (1987): J. E. Flege, A critical period for learning to pronounce foreign languages?, *Applied Linguistics*, 8, 162–177.

Flegi (1995): J. E. Flege, Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, Timonium, MD: York Press, 233–277.

Flegi i dr. (1997): J. E. Flege, E. M. Frieda, T. Nozawa, Amount of native language (L1) use affects the pronunciation of an L2, *Journal of Phonetics*, 25, 169–186.

Dženkins (1996): J. Jenkins, Changing pronunciation priorities for successful communication in international context, *Speak Out!* No.17.

Keng (2010): O. Kang, ESL learners' attitudes toward pronunciation instruction and varieties of English. In J. Levis & K. LeVelle (eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, IA: Iowa State University, 105–118.

Kologdarh (2010): V. R. Kolokdaragh, ESL/EFL Learners' Perception of their Pronunciation Needs and Strategies, *The Forty First Annual State CATESOL Conference*, Santa Clara.

Long (1990): M. H. Long, Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.

Mazgoret, Gardner (2003): A.-M. Masgoret, R. C. Gardner, Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates, *Language Learning*, 53, 123–163.

Metju (2005): Ingrid Mathew, Errors in pronunciation of consonants by learners of English as a foreign language whose first languages are Indonesian, Gayo and Acehese Monash, *University Linguistics Papers*, Volume 3, No. 2, 29–44.

Molton (1962): W.G. Moulton, *The Sounds of English and German*, Chicago: CUP.

Pardo (2004): Dario Barrera Pardo, Can Pronunciation Be Taught? A Review of Research and Implications for Teaching, *Revista Estudios Ingleses* 17, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante.

Sajdlhofer (2001): B. Seidlhofer, Pronunciation, In: Carter, R. and Nunan, D. (eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 56–65.

Timis (2002): I. Timmis, Native-speaker norms and international English: A classroom view, *ELT Journal*, 56 (3), 240–249.

Viling (1988): K. Willing, AMES survey of learning styles. In: Nunan, D. (ed) *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Sydney: Adult Migrant Education Program, 99–199.

Даница М. Јеротијевић Тишма
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

СТАВОВИ СРПСКИХ УЧЕНИКА ПО ПИТАЊУ ТЕШКОЋА У ИЗГОВОРУ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Имајући у виду недостатак студија које се баве ставовима српских ученика по питању тешкоћа у изговору и могућим стратегијама којима би се дате

потешкоће превазишле, наш рад има за циљ да истражи на који начин српски средњошколци који уче енглески као страни језик виде проблеме са изговором енглеског и које су њихове потребе по питању практичне наставе фонетике. Како бисмо одговорили на постављена истраживачка питања, спровели смо анкету која је садржала два типа питања, а резултати су обрађени квантитативном и квалитативном методом. У истраживању је учествовало 236 ученика четврте године средњих школа из Јагодина и Крагујевца. Резултати показују да српски ученици нису у потпуности свесни свог изговора али изражавају спремност и потребу за пажљиво осмишљеним фонетским тренингом.

Кључне речи: ставови српских ученика, енглески као страни језик, проблеми са изговором.

Марија М. Станојевић Веселиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
Катедра за филолошке науке
Јагодина

УДК 811.163.41'373.7:
811.112.2'373.7
Оригинални научни рад
Примљен: 20. фебруар 2016.
Прихваћен: 16. мај 2016.

ПРИДЕВСКИ КОМПАРАТИВНИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СА ЗООНИМОМ КАО САСТАВНИМ ДЕЛОМ И ЊИХОВИ КОРЕСПОНДЕНТИ У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду су обрађени придевски компаративни фразеологизми који у свом саставу имају зоонимску компоненту и њихови кореспонденти у немачком језику. Језик изворник је српски језик. Корпус је ексцерпиран из постојећих општих и фразеолошких речника немачког и српског језика. Ради прегледности контрастивних образаца, ексцерпирана грађа ће бити дата у виду паралелног корпуса. Корпус је подвргнут контрастивној и концептуалној анализи.

Кључне речи: придевски компаративни фразеологизми, зооним, контрастивна анализа, концептуална анализа, српски језик, немачки језик.

УВОД

Рад представља покушај да се утврде системске сличности између компаративних фразеологизама српског и немачког језика. Идеју за ову тему смо добили на основу истраживања Душана Стаменковића *Придевске њоредбе с називима живојинња у енглеском и српском језику* и Саше Марјановића *Придевске зоонимске њоредбене фраземе у српском језику и њихови кореспонденти у француском*. Резултати њихових истраживања су показали да се типолошки различити језици, тј. српски и енглески, српски и француски, на овом пољу увелико поклапају, очигледно због веома сличних појмовних механизма који чине мотивациону базу компаративних фразеологизама.

У раду се употребљава термин фразеологизам иако су код нас у употреби и други термини (фраза, фразем итд.). Од релевантне литературе консултовали смо Харалда Бургера (Harald Burger 2010), Бернхарда Бремера (Bernhard Brehmer 2009), Волфанга Флајшера (Wolfgang Fleischer 1997), Драгану Мршевић-Радовић (1987), Тијану Ашић (2011), Живојина Станојчића и Љубомира Поповића (1995). Сагласни су у једном, да је фразеологизам једи-

ница која се састоји од две или више речи и оне заједно као устаљене језичке јединице чине значењску целину. У овом раду обрађиваће се компаративни фразеологизми који садрже чврсту поредбену структуру која служи појачавању значења придева (Бургер 2010: 46). Поређење, односно поредбена конструкција постоји по једнакости и тада је квалификативна реч, тј. придев у позитиву, а појам с којим се пореди исказује се именичком конституентом у облику генитива с предлогом *ийуи* или поредбеном речцом *као* и именичком конституентом у номинативу (Станојчић, Поповић 1995: 258).

Разлог популарности компаративних фразеологизама се налази у великом броју обележја која их издвајају од других врста фразеологизама. Поред тога што се одликују вишелексемношћу, релативном устаљеношћу облика и значења, изразитом експресивношћу, конотацијом и сликовитошћу, препознатљиви су и по специфичној форми. У основи компаративних фразеологизама је логичко-семантичка структура поређења која условљава постојање четири основне компоненте. Прва компонента је објекат од којег се полази, *comparandum*, који означава елемент са којим нешто треба да се пореди. Следећа компонента представља поредбену јединицу *comparatum*, тј. објекат који се ставља у однос поређења са полазним објектом. Трећа компонента означава основ поређења *tertium comparationis* и тиме гради семантички и структурални центар поређења. И последња компонента је поредбени везник *comparator* који повезује конфронтиране елементе (Бремер 2009: 141). Поредбена јединица је носилац фразеологизације и има функцију квалификатора или интензификатора (Мршевић Радовић 1987: 92–98).

У раду смо разматрали само оне српске фразеологизме који задовољавају следећа три критеријума: први, да је на месту поредбене јединице лексема из лексичко-семантичке групе зоонима; други, да је по структури то придевски фразеологизам; и трећи, да је поредбена јединица уведена везником *као*. Компаративни фразеологизми у немачком језику неће морати да задовоље први критеријум.

Корпус је ексцерпиран из постојећих општих и фразеолошких речника српског и немачког језика. Компаративни фразеологизми српског и немачког језика су анализирани методом контрастивне анализе при чему је полазни језик српски и методом концептуалне анализе која подразумева постулисање концептуалних / појмовних метафора. Циљ нам је да пронађемо формални кореспондент у немачком језику, што значи да имају исту структуру, значење и слику тј. да се поклапају на морфосинтаксичком, лексичком, семантичком нивоу и у слици, где има разлика то ћемо и навести, али у случају непостојања истог понудићемо оптимални лексички или функционално-комуникативни еквивалент (Стаменковић 2010: 174). Стаменковић и Марјановић још користе у раду и термине потпуне, делимичне и нулте кореспонденције према подели Радмиле Ђорђевић, тј. у односу на то да ли има поклапања на морфосинтаксичком, лексичком и семантичком нивоу. Потпуна кореспонденција подразумева да се фразеологизми поклапају у слици, на морфосинтак-

сичком, лексичком и семантичком нивоу, а у случају делимичне кореспонденције структура је иста, али је другачија поредбена јединица, тј. има разлика на лексичком нивоу, те је слика донекле измењена. Нулта кореспонденција наступа када не постоји ни формални, ни значењски кореспондент (Марјановић 2012: 97).

Концептуални приступ је базиран на теорији метафоре коју су успоставили Лејкоф и Џонсон (1980). Он је нарочито подесан за стварање различитих концепата у фразеологији, при чему се фразеологизми сврставају у одређена семантичка поља. Такав приступ омогућава анализу семантичких талоба на бази којих је настао фразеологизам (Финк Арсовски, 2002: 37). Велики број фразеологизама има у позадини свог израза појмовну метафору. Дакле, фразеологизми настају путем метафоричких концепата, а они су одраз нашег мишљења и постојања. Генерално, многе концептуалне метафоре су универзалног карактера (Лејкоф / Џонсон, 1980: 24). У нашем раду зооними су у највећем броју случајева концептуализовани појмовном метафором ЖИВОТИЊА ЈЕ ЧОВЕК, а тамо где је другачији случај, то ћемо и навести.

Циљ истраживања су кореспондентни компаративни фразеологизми са истом сликом или различитом сликом, као и утврђивање семантичке симетрије између компаративних фразеологизама за језички пар српски–немачки у анализираном корпусу.

ПРИДЕВСКИ КОМПАРАТИВНИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ

Даље у раду фразеологизми су дати према првом слову прве речи, азбучним редом, а потом ћемо покушати да утврдимо контрастивне разлике и њихове метафоричке процесе, односно процесе семантичке транспозиције. Ради прегледности грађе, 43 примера компаративних фразеологизама је представљено у виду паралелног корпуса¹. Фразеологизми који имају исту основу поређења су варијантни и они нису урачунати у број примера корпуса, али су наведени.

ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО РАДА

1. бесан као бик / као гуја / змија / као рис – wütend wie ein Stier

У овом примеру имамо поклапања на морфосинтаксичком, лексичком, семантичком нивоу и у слици.

¹Симболи: / варијантни члан фразеологизма; варијантни фразеологизам; () факултативни члан фразеологизма.

Бик у српском језику и *Stier* у немачком језику је представник пролећа, детињства, радости и лепоте. Особине које га карактеришу су тврдоглавост и јачина. Символ бика је био важан код свих религија и народа. Њему се приписују различита религиозна и митолошка значења. Довољно је поменути бога Аписа код Египћана, чувено „златно теле” у Светом писму и „свете краве” које су још и данас предмет обожавања у многим крајевима Индије. Он је симбол плодности и, рецимо код Индра, он је ватрена и плодотворна снага (Шевалије, Гербран 2003: 43–44).

Његова величина, физичка конституција, одају слику јачине и здравља. У овом примеру у питању је семантичко поље *љутиња* / *бес* које је негативно обојено. С когнитивног аспекта слика је иста. Слика разјареног бика коме из ушију излази пара, а из носа избија ватра, слика која је у рекламирању кориде и борбе с биковима обишла читав свет, представља део колективне емпирије.

На основу слике можемо рећи да је емоција *љутиња* / *бес* концептуализована онтолошком појмовном метафором *љутиња* / *бес* је супстанца, а зооним бик: БИК ЈЕ ПОСУДА. Кореспондентни фразеологизми са истом или различитом сликом у српском језику су компаративни фразеологизми са зоонимом *змија* / *џуја* и *рис*. У српском језику се каже *као да ја је џуја ујела*, врло узбуђен, бесан’, те долазимо до закључка да је зооним *змија* / *џуја* концептуализован метафором *змија* је посуда, а осећање беса и љутње метафором *бес* је отров / супстанца. О симболици змије ћемо нешто касније више рећи, док о симболици *рису* можемо рећи да је хомоним имену ирског бога Луга, због свог продорног погледа могуће је да је био слика овог божанства (Шевалије, Гербран 2003: 562). *Рис* је првенствено дивља животиња, те је управо на томе и базирана слика овог компаративног фразеологизма – човек који се не контролише, нема свест о томе шта ради, понаша се зверски, бесно. *Бес* / *љутиња* су овде концептуализовани метафором *бес* / *љутиња* је губитак разума.

2. веран као пас – treu wie Gold

У овом примеру, с контрастивне тачке гледишта, имамо кореспондентне фразеологизме с разликом у слици. У српском језику као саставни део фразеологизма се јавља зооним, а у немачком језику артефакт *Gold* (злато) и, као што видимо, ради се о разлици у слици, што представља културолошке специфичности ова два језика. Приврженост пса свом газди и слика пса који одано чува кућу је очигледан разлог за настанак овог компаративног фразеологизма. Појмовна метафора којом је ова карактерна особина човека концептуализована је – верност је бескрајна и безусловна приврженост. У немачком фразеологизму поређење са златом потиче од тога што је злато одвајкада важило као симбол моћи и богатства. Сам процес топљења злата и процес проверавања степена чистоће злата нас наводи на представу о чистоти и чувању. Појмовна метафора у овом случају је верност је драгоценост.

3. вредан као мрав / као пчела / пчелица // радин као црв // марљив као кртица – fleißig wie ein Wurm / wie eine Amaise / wie eine Biene

Почећемо од зоонима *пчела* која је организована, дисциплинована и неуморна. Мед симболизује богатство, потпуност, слаткоћу. Као радилице, пчеле осигуравају трајност врсте. Пчела је симбол животног поретка.

У неким индијским текстовима пчела симболизује дух обавијен знањем. Она је и симбол бесмртности. Пчеле иду с цвета на цвет, али га не оштећују. Она је симбол и интелигенције. Она тачно зна где је узела мед и својим специфичним покретима који могу бити кружни или у облику осмице показују другим пчелама где се мед налази. И у српском и у немачком језику зооним *пчела* је узет као поредбена јединица кад је у питању особина вредноће, овде имамо поклапања на свим нивоима. Метафора је јасна – ПЧЕЛА ЈЕ ЧОВЕК, А ВРЕДНОЋА ЈЕ БОГАТСТВО.

Чак и варијанте са зоонимима *црв* и *мрав*, у немачком *ein Wurm* и *eine Amaise*, представљају кореспонденте са поклапањима на свим нивоима. Црв стално копа, стално прави мале канале, док је мрав симбол организованости, бескрајне вредноће зарад користи заједнице. Он такође представља стрпљење, издржљивост, планирање, енергију, посвећеност да би се посао завршио. Представља живот у заједници. У српском језику са осталим зоонимима алтернира и зооним *кртица*. Мотивисаност је јасна, она стално копа, то је њена објективна особина, сталност у раду и посвећеност томе. Метафора којом је концептуализована вредноћа је ВРЕДНОЋА ЈЕ СВРСИСХОДНОСТ / КОНСТАНТНА АКТИВНОСТ.

4. гладан као вук / пас – hungrig wie ein Wolf

Као што видимо, у српском језику поред зоонима *вук* имамо и варијантни зооним *пас*. У првој варијанти се ради о истом облику кореспондента са истом сликом, мотивисаност је базирана на знању које смо стекли читајући басне, где је вук увек гладан. Када је саставни део зооним *пас* имамо кореспондент са разликом у слици, са сликом пса који халапљиво једе и увек може да једе. Појмовна метафора којом је концептуализовано стање глади је ГЛАД ЈЕ НЕУМОЉИВА ЖЕЉА / ПОТРЕБА.

5. глуп као во / магаре / коњ – dumm wie ein Bohnenstroh / dümmer als ein Esel

Компаративни фразеологизам у српском језику има као своју саставницу зоониме. Сви зооними представљају *домаће животиње*. У немачком језику имамо кореспонденте са другачијом сликом. У првом случају у немачком језику реч је о врсти биљке, а у другом случају у питању је виши степен поређења, те је разлика на морфосинтаксичком нивоу.

Домаће животиње су одувек важиле за симбол кроткости, блажности и стечених навика. Човек их је у потпуности подредио себи и својим захтевима живота. То сазнање је део колективне емпирије. Немање разума и свести је управо оно из чега је настао овај компаративни фразеологизам. Он је концептуализован појмовном метафором ГЛУПОСТ ЈЕ ГУБИТАК ИЛИ НЕМАЊЕ СВЕСНОГ РАЗМИШЉАЊА / РАЗУМА.

6. го / сиромашан као црквени миш – arm wie eine Kirchenmaus

У српском језику имамо две варијанте: с придевом *іо* и с придевом *сиромашан*. У првом случају придев *го* је идиоматизован и има функцију интензификатора. Поредбена јединица у српском језику је у облику номиналне фразе, а у немачком језику се ради о сложеници. Сиромаштво представља социјални статус човека и он је овде концептуализован појмовном метафором СИРОМАШТВО ЈЕ НЕМАЊЕ ОДЕЋЕ / НЕМАЊЕ УОПШТЕ. Поредбена јединица *црквени миш* је мотивисана тиме што је за црквени живот одувек важило одрицање од свих овоземаљских задовољстава и важило је да се веома сиромашно живи, па је и миш, иако важи за веома радозналу и сналажљиву животињу, увек празних руку.

7. дебео као свиња – fett wie ein Schwein

Симболика *свиње* има широк спектар зависно од културе до културе. У Кини свиња је симбол среће, док је у нашем народу уврежено мишљење у погрдном значењу када кога поредимо са свињом. Поређење са свињом почива на универзалном знању, спада у део колективне емпирије, што потврђује и овде случај потпуног поклапања на свим нивоима. Свиња неконтролисано много једе и веома халапљиво, а човеку то и одговара с обзиром да је свињско место јако тражено у нашим крајевима. Неконтролисаност или неумереност у јелу и пићу можемо повезати са седам смртних грехова у хришћанству, те претпостављамо да је метафора која концептуализује ово физичко својство човека ДЕБЉИНА ЈЕ ГРЕХ.

8. досадан као крпељ / стеница / ваш / – wie eine Klette an jemandem hängen / kleben

У овом случају нисмо пронашли одговарајући придевски компаративни фразеологизам, те смо понудили као решење оптимални лексички или функционално-комуникативни еквивалент. Инсекти попут *сјенице*, *крпеља*, *ваши* се у српском фразеологизму концептуализују као *досадне* и *ујорне* животиње. Наметљивост и досада су својства ових животиња која чине конотативни потенцијал на основу кога је настао фразеологизам. У немачком језику имамо глаголски компаративни фразеологизам *wie eine Klette an jemandem*

hängen / kleben 'прикачити се / залепити се за неког као чичак'. У питању је фразеолошки аналог, тј. фразеолошка јединица у језику превода која није иста на лексичком и морфосинтаксичком нивоу, али је врло сличан семантички садржај и глобално значење (Пејановић 2010: 191). *Dosaga* је концептуализована појмовном метафором ДОСАДА ЈЕ ИРИТАЦИЈА.

9. дрзак као врабац / осица // безобразан као псето – frech wie ein Rohrspatz / Oskar

У примеру имамо случај кореспондената са различитим сликама. Врабац представља у фолклорној симболици душе умрлих и нерођених бића (Мршевић-Радовић 2008: 15). Може бити и симбол наде. Зашто се онда особине дрскости и безобразлука пореде са зоонимом *врабац*? Наиме, постоји врста врабаца или пак врста птица сличних нашем врапцу које се називају велики трстењаци (*Acrocephalus arundinaceus*), у немачком баш као у фразеологизму *ein Rohrspatz*, и које, посебно кад се осећају угроженим, испуштају звукове који звуче људском уху као псовање. У српском језику зооним врабац алтернира са зоонимом *осица* где је мотивисаност прозирна. Особина *осица* да кад год се обедује напољу наметљиво зује и слећу на храну је слика на којој је базиран овај компаративни фразеологизам. Варијантни компаративни фразеологизам за зоонимом *йсеџо* је базиран на томе што *псећи лавез* звучи као *свађање* и *псовање*. У немачком варијантном фразеологизму са поредбеном јединицом *Oskar* мотивисаност је нејасна. Нејасно је то да ли је *Oskar* име неке одређене особе или је то у народу настало од јеврејског „*ossoker*” што значи дрска особа (Дуден 2008: 240). Дрскост је овде концептуализована као ДРСКОСТ ЈЕ ЗВУК КОЈИ ЈЕ ЈАКО НЕПРИЈАТАН ЉУДСКОМ УХУ.

10. жустар као мачка- gewandt wie eine Katze

Мачка поседује велику спретност, лакоћу и окретност. Зато се у српском и у немачком и каже *мачка се увек гочека на ноје* – *eine Katze fällt immer auf Pfoten*. Видимо да се на основу тих особина у оба језика особина жустрине или способности, тј. вештости везује за мачку. У овом примеру имамо случај потпуног поклапања на морфосинтаксичком, лексичком, семантичком нивоу и у слици. Осим тога, особина жустрине је концептуализована појмовном метафором ЖУСТРИНА ЈЕ СТАЛНА СПРЕМНОСТ.

11. заљубљен као тетреб / као мачак – verliebt wie ein Kater

У овом примеру поред фразеологизма са зоонимом *йеџреб* имамо и фразеологизам са зоонимом *мачак* у српском, а у немачком *ein Kater*. Тетреб спада у ред кока и због свог специфичног понашања током периода парења је и саставница овог компаративног фразеологизма. Већ у зору тетреб почиње

своју свадбену песму, сматра се да док пева долази до анатомских промена, као што су затварање ушних дупљи и очних капака, тј. не види и не чује (www.artnit.net 12.03.2015). Зооним *шешреб* алтернира са зоонимом *мачак* управо због сличности у понашању током циклуса парења. Стање заљубљености је овде концептуализовано појмовном метафором ЗАЉУБЉЕНОСТ ЈЕ ГУБИТАК СВЕСТИ ОКО СЕБЕ / ЧУЛА СЛУХА И ЧУЛА ВИДА.

12. збијени као сардине – dichtgedrängt wie die Heringe / Ölsardinen

У овом примеру се ради о кореспонденцији са истом сликом, а у варијанти са немачким зоонимом *die Heringe* о кореспонденцији са готово истом сликом, јер се ради само о другачијим врстама рибе. У оба језика се *осећај тескобе* пореди са *сардинама* које су збијене у конзерви. На основу ове слике можемо претпоставити да је осећај тескобе концептуализован оријентационом метафором ТЕСКОБА ЈЕ УНУТРА.

13. здрав као бик / као срна / као риба – gesund wie ein Fisch im Wasser gesund / stark wie ein Bär

У овом случају за компаративне фразеологизме у српском језику нисмо нашли потврде у говорном језику. Фразеологизми означавају стање човека, физичко својство. Компаративни фразеологизми у српском и немачком језику се поклапају на морфосинтаксичком, лексичком, семантичком нивоу, али поредбене јединице представљају друге врсте животиња, те је једина разлика у слици. Као што смо већ рекли, физичка конституција бика и величина одају слику здравља, снаге и плодности. У овом случају надовезаћемо се и на српски фразеологизам *ћуцајши од здравља* што нам указује да је здравље, барем у главама говорника српског језика, концептуализовано као супстанца – здравље је супстанца / ЕНТИТЕТ. Дакле, могли бисмо да закључимо да је и у овом примеру зооним *бик* концептуализован онтолошком метафором – бик је посуда. У српском језику зооним *бик* алтернира са зоонимом *срна* и *риба*. *Срна* је сматрана најчешће симболом брзине, те је због своје живости и лакоће компонента овог компаративног фразеологизма који је обухваћен концептом здравља. Ова претпоставка указује на различиту концептуализацију здравља када је у питању зооним *срна*, здравље је живост.

У немачком језику зооними су *ein Fisch*, 'риба' и *ein Bär*, 'медвед'. Медвед је често симбол очинске фигуре, брижне мајке, храбри борац, животиња и човек у исто време. Величина, као и огромна животна снага медведа отеловљава моћ природе (Шевалије, Гербран 2003: 396–398). Као и риба, имао је у многим културама и симболичко значење, и у различитим религијама религиозну функцију. Риба је симбол хришћанства. Због великог умножавања, риба је и симбол плодности у неким земљама (Шевалије, Гер-

бран 2003: 557–559). Иначе, симболика рибе је често коришћена да изрази људске особине што ћемо видети даље у раду.

Фразеологизам се односи на добар осећај који риба има када је у свом елементу. Притом морамо додати да човек раније није имао прилику да види болесне рибе за разлику од данас, тако да се утисак живости и животне снаге урезао у наше главе о риби. У овом случају, кад је у питању зооним *риба*, контрастивна анализа указује на истоветну слику и у српском и у немачком језику, али на лексичком нивоу ипак разлику *gesund wie ein Fisch im Wasser*; 'здрав као риба у води'. У српском фразеологизму је имплицирано *у вогу*.

Као што видимо, слике у српском компаративном фразеологизму и у немачким фразеологизмима су донекле измењене. На семантичком нивоу имамо поклапања. Здравље је у овим примерима концептуализовано ЗДРАВЉЕ ЈЕ ЖИВОТНА СНАГА / ЖИВОСТ.

14. јак као медвед / коњ – *stark wie ein Bär / Löwe*

У овом примеру, поред кореспондената са истом сликом, имамо и кореспонденте са различитом сликом. Већ смо нешто рекли о симболици ових животиња. Све их заједно повезују невероватна снага и величина. Ова особина је концептуализована појмовном метафором – ЈАЧИНА ЈЕ ВЕЛИЧИНА / ФИЗИЧКА СИЛА.

15. кротак као јагње – *sanft / sanftmütig / gutmütig wie ein Lamm*

И у овом случају имамо кореспонденте са истом сликом. Свој пут су нашле преко хришћанства. Повезује их представа о „божијем јагњету”. Јагње је жртвена животиња. Свети Иван дочекује Исуса на реци Јордан називајући га „Јагањцем Божијим” који на себе преузима све грехе света и жртвује се за нас (Шевалије, Гербран 2003: 217). Кроткост је особина и других, човеку припитомљених животиња које су подређене човековим захтевима и животу. А с обзиром на то да јагње представља у хришћанском смислу потпуну пожртвованост за спасење човечанства представља ултимативну кроткост. Кроткост је овде концептуализована појмовном метафором – КРОТКОСТ ЈЕ ОДСУСТВО БОРБЕ / ТОТАЛНО ПОЖРТВОВАЊЕ.

16. лажљив као пас – *lügen wie ein Lügenmeister / Münchhausen / wie der Wetterdienst*

У случају непостојања одговарајућег придевског компаративног фразеологизма понудили смо оптимални лексички еквивалент. У немачком језику то је глаголски компаративни фразеологизам који представља фразеолошки аналог: *lügen wie ein Lügenmeister / Münchhausen / wie der Wetterdienst*, 'лагати као мајстор лагања / Минхаузен / служба за временску прогнозу'. На

лексичком и морфосинтаксичком нивоу нема поклапања, али поклапања има на семантичком нивоу. У српском језику порекло овог фразеологизма је нејасно. Нејасно је да ли је можда у народу то настало по аналогiji *веран као њас*, *љубоморан као њас*, *лаган као њас*, *уморан као њас*, те и у овом компаративном фразеологизму је овај јако фреквентан зооним нашао своје место као интензификатор или се, пак, овде ради о слици да псећи лавез неки пут може значити и лажну узбуну. Ако је то слика на којој је ово поређење базирано онда претпостављамо појмовну метафору **ЛАЖЉИВОСТ ЈЕ ГОВОРЕЊЕ НЕИСТИНЕ**.

17. лаган као комарац – *federleicht*

Величина комарца, као и наша неспособност да га осетимо пре него што нас уједи, мотивисало је овај компаративни фразеологизам у српском језику. *Лајаносиј* је концептуализована појмовном метафором – одсуство осећаја било какве тежине. Као функционално-комуникативни еквивалент (Стаменковић 2010: 170) јавља се сложеница *federleicht*, еквивалент у виду транспозиције са очуваним семантичким пуњењем, у значењу 'лаган као перо'.

18. лак као јелен // брз као срна – *flink wie ein Wiesel*

Јелен поседује брзину и снагу и притом је обдарен најграциознијим покретима. Симбол је слободе и неспутаности и учи нас како дивљина може руку под руку с елеганцијом. Стога је јелен симбол непрекидног стварања и обнављања код многих народа (Шевалије, Гербран 2003: 219). И срна је сматрана најчешће симболом *брзине*, те је због те своје *живосији* и лакоће компонента овог компаративног фразеологизма. Зооним *срна* представља еталон или меру за брзину (Мршевић Радовић 2008: 189). У немачком фразеологизму имамо зооним *ein Wiesel*, 'ласица', која је често симбол препредености, али и брзине.

Фразеологизми у српском језику и немачком језику се поклапају у облику, али не и у слици. С когнитивног аспекта брзина је концептуализована метафором **БРЗИНА ЈЕ ЛАКОЋА / ЖИВОТНА СНАГА**.

19. лењ као буба / смрдибуба / као трут – *faul wie ein Dachs / eine Drohne*

У српској култури неке врсте буба, као бубамаре, симболи су среће, с друге стране за неке бубе се везује концепт лењости. Фразеологизам са компонентом *буба* је мотивисана тиме што бубе немају значајну сврху као пчеле.

Мотивисаност фразеологизма с поредбеном јединицом *шруиј* – *eine Drohne* је релативно јасна и са сликом садржаном у себи представља објек-

тивно ванјезичко искуство, део колективног знања света. Трут је полно развијен мужјак у једној кошници и једина сврха му је спаривање са матицом тако да никакве друге улоге немају у друштву, стога се и каже *лењ као њруи*. Имамо потпуно поклапање у овом примеру, док је у осталим примерима присутна другачија слика.

У немачкој култури концепт лењости приписује се и животињама које већи део времена проводе непокретне, мирујући, лежећи, спавајући. Зато и зооним *ein Dachs* – *јазавац* алтернира са лексемом *eine Drohne* – *њруи*. Овде је *лењост* концептуализована као ЛЕЊОСТ ЈЕ ОДСУСТВО СВРХЕ / КРЕТАЊА.

20. луд као фебруарски мачак – *verrückt / geil wie ein Märzhasse*

Контрастивном анализом смо утврдили да се ради о фразеологизмима са разликом на морфолошком нивоу и лексичком нивоу, стога је и слика донекле измењена: ...*фебруарски мачак* – ...*ein Märzhasse* – *зец у марту*. За време циклуса парења који је за мачке у фебруару, а за зечеве у марту, мачке и зечеви имају посебан вид понашања. Претерано су гласни и испољавају појачане знаке осећања. То специфично понашање представља конотативни потенцијал на основу ког је настало и значење овог фразеологизма. *Лугоси* је концептуализована појмовном метафором – ЛУДОСТ ЈЕ ГУБИТАК РАЗУМА.

21. лукав као лисица / као змија – *schlau wie ein Fuchs // listig wie eine Schlange*

Као симбол лукавости у оба језика се узима зооним *лисица*. У овом примеру компаративни фразеологизми у српском и немачком језику се поклапају на морфосинтаксичком, лексичком, семантичком нивоу и у слици. Лисица је симбол готово увек зле лукавости. У кинеским бајкама она има улогу да се претвори у људско биће. Улога лисице у бајкама је огледало човекових мисли као да симболизује неку врсту друге свести (Шевалије, Гербран, 2003: 346). Сема колективне експресије у овом примеру мотивисана је највероватније баснама у којима се лисицама приписује лукавство. У српском и у немачком језику се још и каже *лукав као змија* – *listig wie eine Schlange* и то је компаративни фразеологизам библијског порекла. Змија се пореди са ђаволом, владарем подземног света и настојала је да наведе човека на зло на све начине, те је овај компаративни фразеологизам и негативно обојен. Лукавство је концептуализовано појмовном метафором – ЛУКАВСТВО ЈЕ ИЗЛАЗ ИЗ СВАКЕ СИТУАЦИЈЕ. Док је у другом случају слика другачија, стога је и појмовна метафора којом је концептуализована *лукавоси* другачија – ЛУКАВОСТ ЈЕ ДОЛЕ.

22. љигав као јегуља – schlüpfrig wie ein Aal

С контрастивне тачке гледишта имамо поклапање на лексичком, семантичком и морфосинтаксичком нивоу и у слици. У српском језику *јегуља* или у немачком *ein Aal* је због својих објективних особина нашла своје место у поређењу са особином *љигавост*. Због своје љигаве коже, због које ју је тешко ухватити и држати јер се брзо измигољи постала је синоним за лукавог, препреденог и дволичног човека који се извуче из сваке ситуације. Слика је иста као и план прототипске организације. Појмовна метафора којом је *препреденост* концептуализована је ПРЕПРЕДНОСТ ЈЕ ИЗЛАЗ ИЗ СВАКЕ СИТУАЦИЈЕ / РЕШЕЊЕ СВАКОГ ПРОБЛЕМА.

23. љубоморан као пас – eifersüchtig wie ein Türke

У овом случају се ради кореспондентима са другачијом сликом што поново представља културолошку специфичност. У српском језику имамо зооним *пас* док у немачком језику је етник *Türke* (Турчин). У српском језику претпостављамо да је мотивисаност базирана на слици пса који брани режећи и чува свог газду, а и тиме што је пас животиња која инстинктивно реагује, не контролишући се. Осећање љубоморе је овде концептуализовано метафором – ЉУБОМОРА ЈЕ ГУБИТАК КОНТРОЛЕ НАД САМИМ СОБОМ / ГУБИТАК РАЗУМА. У фразеологизму у немачком језику претпостављамо да је поређење настало тиме како немачки народ види обичаје турског народа, тј. то да се жене покривају абајама (хаљинама које их покривају од главе до пете), предодређене вером да буду у кућама стално. Појмовна метафора у овом компаративном фразеологизму би онда била ЉУБОМОРА ЈЕ УСКРАЂИВАЊЕ СЛОБОДЕ.

24. матор као ђогат – alt wie Methusalem

Ђогат је реч турског порекла која означава коња беле боје. Коњ је најплеменитија животиња коју је човек успео да укроти. Он од давнина изазива дивљење и представља симбол моћи, слободе, брзине. У Јапану га доводе у везу са дуговечношћу. Како је често страственост, дивљина прва асоцијација на ову прелепу животињу, тако се и на психолошком плану коњ доводи у везу са нашим чулима (необузвано, несвесно) које само ми можемо да укротимо. Коњи су симбол живота, али и веза између овоземаљског и небеског света (Шевалије, Гербран 2003: 270). Полазећи од поређења представе коју човек има о коњу и слике коња који се једва креће, спор је, главе која пада, овај компаративни фразеологизам још више добија на експресивности. У компаративном фразеологизму у немачком језику поредбена јединица је *Метјузалем*, лексема потекла из књиге по Мојсију и односи се на деда Ноу који је доживео чак 969 година, највише година од свих библијских праотаца (Мразовић, Приморац 1991: 618). У питању су компаративни фразеологизми

истог облика и са разликом у слици. Старост је концептуализована овде оријентационом метафором – СТАРОСТ ЈЕ ДОЛЕ. Слика старца погрбљеног, савијеног као да га земља вуче наниже – БОГАТ ЈЕ ЧОВЕК.

25. мршав / сух као бакалар – *dünn wie ein Hering*

Бакалар је врста морске рибе. Због своје величине и лаког лова је преко Викинга (који нису били само пљачкаши него и трговци) у давна времена доспео на трпезе медитеранских народа и то као лако доступна, јефтина риба коју је свако могао да купи. Била је јефтинија од свеже медитеранске рибе, а укус јој је био задовољавајућ (www.wikipedia.org. 10.04.2015.). Поређење *мршав / сух као бакалар*, 'врло слаб / мршав', настало је на основу објективног ванјезичког искуства, тј. мотивисаност за настанак овог поређења налазимо у сазнању да се на нашим просторима продавао у великој мери и сушени бакалар, те отуд и варијанта са *сух као бакалар*. Погрдно значење фразеологизма је мотивисано на основу ове слике. Код нас се још каже и осушити се као бакалар – 'јако смршати, пропасти'. Значење овог фразеологизма у смислу 'пропадати' (падати – кретати се брзо на доле) нам указује да је физичка особина човека, мршавост, овде концептуализована оријентационом појмовном метафором – МРШАВОСТ ЈЕ ДОЛЕ, док је зооним концептуализованом метафором – БАКАЛАР ЈЕ ЧОВЕК. У нашем језику бакалар алтернира још са лексемом *шћука* или са лексемом *ллицја*. У потоњем случају мисли се на високог и веома мршаваг, танког човека.

Компаративни фразеологизам у немачком језику (Дуден 2001: 750) је шаљивог карактера и актуелан је. Поредбена јединица представља само другачију врсту рибе, те се слика може сматрати готово истоветном, мотивација је иста, тј. семантичко-асоцијативни потенцијал зоонима је исти. Зооним *Hering* важи као слика нечег што слабо вреди, нечег малог, што нам потврђује пословица *Er brät den Hering um den Rogen* – 'мучи се за мало, ни за шта', која потиче из језика риболоваца ([http:// www.idiome.deacademic.com](http://www.idiome.deacademic.com) 27.02.2015.), а важи и за јако мршаваг човека.

26. мудар као змија – *klug wie eine Schlange*

Хришћанство је задржало најчешће само негативан и зао аспект змије. Занимљиво је истакнути да у свом ловачком језику Пигмеји из јужног Камеруна змију приказују цртом на земљи. Управо то значење изгледа имају и неки графити из палеолитског раздобља. Можемо истакнути да они змију свде на њен првобитни и најједноставнији израз. Дакле, она је само црта, али жива црта, апстракција која нема ни почетак ни крај (Шевалије, Гербран 2003: 796).

„Змија има врло сложену симболику с обзиром да је она један од светски најстаријих и најраширенијих митолошких симбола. У митологији, ре-

лигији, знаности и литератури делом света змије сигнализирају плодност, бесмртност, лечење, обнављање, памет, али и зло” (https://hr.wikipedia.org/wiki/Simbolika_zmije, 27.02.2015.).

У *Откривењу* свети Иван прича о њеном поразу. Познато је да је змија у Библији имала заводничку улогу у случају греха, тако да је поистовећена са злом и са ђаволом. Стога је њено знање окарактерисано као зло знање, али не може јој се оспорити. Чак Исус говори својим ученицима: „Будите паметни као змије...” Свети Матеја (10–16) (Шевалије, Гербран 2003: 803).

Имамо поклапања на свим нивоима, морфосинтаксичком, лексичком, семантичком и у слици. *Мугроси* је концептуализована појмовном метафором МУДРОСТ ЈЕ ЗНАЊЕ, а ЗМИЈА ЈЕ ЧОВЕК.

27. нем / ћутљив као риба – stumm wie ein Fisch

Риба је још од старих Египћана у скоро свим културама симбол за ћутљивост. Слика почива на неспособности човека да чује звук под водом. Људи чују звук звучним вибрацијама ваздуха, а рибе осећају осцилације воде. Компаративни фразеологизми у српском и у немачком језику се поклапају на свим нивоима. Зооним је концептуализован појмовном метафором – РИБА ЈЕ ЧОВЕК, а ЋУТЉИВОСТ ЈЕ ОДСУСТВО РЕЦЕПЦИЈЕ ГОВОРА.

28. пијан као смук / свиња – besoffen wie ein Schwein

Фразеологизми имају значење ’прекомерна употреба алкохолног пића’. У народу је владало веровање да неотровна змија, смук, има натприродне способности и да може допрети до вимена краве и тако пити млеко и попрати сво млеко свим кравама једног домаћина (Мршевић Радовић 2008: 159). Зооним *свиња* постоји и у немачком језику и она важи за јако прљаву животињу која је неумерена у јелу. Та неумереност је управо и основ мотивисаности овог компаративног фразеологизма јер се та неумереност преноси и на конзумирање пића (Финк Арсовски 2002: 49). Осим тога, физичке карактеристике пијаног човека који се тетура или лежи непомично су такође мотивисале компаративни фразеологизам са компонентом свиња.

Компаративни фразеологизми у српском језику са зоонимом *свиња*, у немачком са зоонимом *Schwein*, представљају кореспонденте чије значење почива на истој слици, док у фразеологизму у српском језику са зоонимом *смук* имамо различиту слику. Зооними су концептуализовани као *СВИЊА ЈЕ ЧОВЕК*, *СМУК ЈЕ ЧОВЕК*, а *ПИЈАНСТВО ЈЕ ПРЕТЕРАНОСТ У ПИЋУ / ГУБИТАК РАЗУМА*.

29. плашљив / страшљив као зец // плах као срна – furchtsam wie ein Hase // scheu wie ein Reh

У оба језика плашљив човек се пореди са зоонимом *зец* – *ein Hase* или у варијантном компаративном фразеологизму са зоонимом *срна* – *ein Reh*. *Зец* и *срна* представљају еталон или меру за брзину, али у исто време важе и за веома плашљиве животиње (Мршевић Радовић 2008: 189). Ово је део универзалног знања или колективне емпирије, тј. нешто што се зна и што је објективна особина *зеца* и *срне*, те је слика истоветна на основу које су мотивисани компаративни фразеологизми. *Плашљивост* је овде концептуализована метафором – ПЛАШЉИВОСТ ЈЕ БРЗО УДАЉАВАЊЕ ПРЕД НЕКОМ ОПАСНОШЋУ.

30. поносан као паун – stolz wie ein Pfau

У народној симболици приписивана су му значења ароганције, поноса, надмености и хвалисавости, будући да хода раширенога репа. И пре је велико интересовање владало за реп пауна. У Грчкој митологији паун је важио за небеску животињу богиње Хере. Паун је постао симбол вечног живота, ослобођене душе и поновног рођења. Касније је постао симбол сујете и гордости. У хришћанској симболици био је симбол узвишености и гордости, неког ко је изнад осталих. Још је Овидије у својим *Метаморфозама* (XIII, 802) потврдио статус пауна као уображеног када је Галатеу упоредио са пауном – „superbiore pavone” (поноснија од пауна) (<http://www.idiome.deacademic.com> 15.04.2015.).

У овом примеру имамо поклапања у структури, лексици и у значењу и на плану прототипске организације. Паун је концептуализован појмовном метафором – ПАУН ЈЕ ЧОВЕК, а с обзиром на то да паун док шета подиже реп и шири своја прелепа пера могли бисмо рећи да је *понос* концептуализован оријентационом метафором ПОНОС ЈЕ ГОРЕ.

31. прљав као свиња / прасац – dreckig wie ein Schwein / Ferkel

И у српском и у немачком језику постоје компаративни фразеологизми са зоонимима *свиња* и *прасац*, у немачком *ein Schwein* (свиња) / *Ferkel* (прасац). У оба примера представљени су фразеологизми који имају исте облике и слике. *Свиња* / *прасац* је животиња позната по томе што лежи и ваља се у блату, зато компаративни фразеологизам има пејоративно значење у оба језика. Овде је прљав, нечист доведен у везу са ружним, а ружно се повезује с црном бојом која је карактеристична за ђавола, Бога подземног света. Стога можемо претпоставити да је *прљавост* концептуализована метафором ПРЉАВОСТ ЈЕ ДОЛЕ.

32. ружан као пас / мајмун – hässlich wie die Nacht

С контрастивне тачке гледишта, у овом примеру се ради о кореспондентима са разликом у слици. У српском језику зооним *пас* алтернира са зоонимом *мајмун*. Вук, односно пас, представља првобитни облик врховног Бога код Срба, Дабога или Дажбога кога Чајкановић везује из обиља народних веровања и предања за зло биће, ђавола (Чајкановић 1994: 406–407). Зооним *мајмун* се повезује такође са ђаволом (Мршевић Радовић 2008: 204). У немачком компаративном фразеологизму поредбена јединица је *die Nacht – ноћ*, боја ноћи је црна која игра веома важну улогу у представи „ружног” и то је карактеристична боја ђавола (Мршевић Радовић 2008: 205). Ђаво је Бог подземног света, те претпостављамо да је овде особина човека *ружно* овде концептуализована релационом метафором РУЖНО ЈЕ ДОЛЕ.

33. сед као овца – schneeweiß

У овом случају нема одговарајућег кореспондента међу компаративним фразеологизмима. Компаративни фразеологизам *сед као овца* има значење 'сасвим сед, беле косе', док се у немачком језику користи сложеница *schneeweiß* – бела као снег. Асоцијативни и семантички потенцијал зоонима осветљава разлог настанка овог компаративног фразеологизма у српском језику. Боја вуне је бела, а за човека се обично каже да је сед када има белу косу. Иначе, бела боја асоцира на чистоту, невиност, тако да се у нашој култури и *бела боја* косе, односно седа, повезује с *мудрошћу и добрим* – СЕДА КОСА ЈЕ МУДРОСТ.

34. сит као крпељ – satt // vollgestopft

Крпељи су паразитске гриње и у природи су врло распрострањени. Преносиоци су разних болести, али су најпознатији по сисању крви. Тешко се скидају са тела и увек постоји опасност да је неки део крпеља остао у кожи. Женка крпеља је позната по томе да за само неколико дана премашује своју величину вишеструко уколико се не уклони на време. У тој слици је конотативни потенцијал на којем се заснивају механизми метафоричких процеса. И овај компаративни фразеологизам је негативно обојен због слике. Зооним је концептуализован појмовном метафором КРПЕЉ ЈЕ ПОСУДА, док је ситост овде концептуализована као течност у пуној посуди. У овом случају смо понудили оптималне лексичке еквиваленте. Један представља лексему сит – *satt* која није експресивно маркирана, други има уз значење да је неко сит и значење 'прејести се'.

35. слеп као кртица - blind wie ein Maulwurf

У 35. примеру коресподенти су истог облика и исте слике. Кртица је животиња која живи испод земље и проводи већину времена у једном подземном саставу тунела који су саме ископале. Имају слабо развијено чуло вида, што асоцира на мрак, таму, тако да је ова особина човека концептуализована као СЛЕПОЋА ЈЕ ДОЛЕ, а КРТИЦА ЈЕ ЧОВЕК.

36. слободан као птица (на грани) – frei wie ein Vogel in der Luft

Птица је увек важила за симбол слободе. То знање спада у део колективне емпирије свакодневнице, те се јавља као зооним у оба језика, али с разликом на лексичком нивоу: ...птица (на грани) – ...ein Vogel in der Luft, дословно преведено 'птица у ваздуху', те је разлика у слици, али незнатна. За птицу важи да влада небом и то је њен елемент, тј. ваздух и небо као што је за рибу вода. Небо је горе, те је и овде у питању оријентациона метафора која концептуализује стање слободе, а то је СЛОБОДА ЈЕ ГОРЕ.

37. тврдоглав као магарац – störrisch wie ein Esel

У нашем народу је магарац симбол незнања, док је у Египту био симбол бога сунца (Шевалије, Гербран 2003: 376,377). Али магарац и мазга, иако познати као товарне животиње, имају особину да се укоче и неће да се покрену без обзира на све. Стога можемо закључити да су фразеологизми мотивисани на основу објективног ванјезичког искуства. Са когнитивног аспекта, магарац је концептуализован метафором – МАГАРАЦ ЈЕ ЧОВЕК, а тврдоглавост је концептуализована појмовном метафором – ТВРДОГЛАВОСТ ЈЕ ОДБИЈАЊЕ КОНТРОЛЕ.

38. уморан као пас – müde wie ein Hund

Пас је уједно и симбол понизности, јада, и симбол будности и верности (Шевалије, Гербран 2003: 476). Контрастивном анализом утврдили смо поклапања на морфосинтаксичком, лексичком и семантичком нивоу и у слици. Слика пса након неке активности, који брзо дише, исплаженог језика, представља универзалну слику која је у главама говорника српског и немачког језика. Мотивисаност је стога јасна. *Умор* као физичко стање човека је овде концептуализовано појмовном метафором – УМОР ЈЕ НЕМОЋ / ГУБИТАК СНАГЕ.

39. хладан као жаба / змија – *kalt wie ein Fisch / Frosch*

У датом примеру имамо кореспонденте са истом сликом и обликом када је зооним *жаба – Frosch* у питању. Зооними *жаба / змија* и у немачком језику зооними *ein Fisch* (риба) / *Frosch* (жаба) спадају у род гмизаваца или водоземаца. Гмизавци и водоземци представљају хладнокрвна бића, те је порекло ових фразеологизама јасно, опет се ради о колективној емпирији свакодневнице. Карактерна особина човека, хладнокрвност или безосећајност, концептуализована је појмовном метафором – ХЛАДНОКРВНОСТ ЈЕ ХЛАДНОЋА.

40. храбар као лав – *tapfer / mütig wie ein Löwe*

Лав је одувек био симбол јачине, моћи и снаге. И у српском и у немачком језику се лаву приписује храброст и неустрашивост. Лав је познат и као краљ животиња, што све указује на универзално сазнање људи, настало под утицајем басни, те је јасно зашто и у овом случају имамо слагање на свим нивоима. На основу ове позитивне конотације настале секундарним својствима зоонима *лав* као што је храброст настало је и значење овог фразеологизма. Особина храбрости је овде концептуализована метафором – ХРАБРОСТ ЈЕ МОЋ / ФИЗИЧКА СИЛА.

41. црвен као рак – *krebsrot*

У овом примеру немамо одговарајући компаративни фразеологизам, у немачком језику се користи сложеница *krebsrot* (црвен као рак), еквивалент у транспозицији са очуваним семантичким пуњењем. У српском језику постоји и фразеологизам *поцрвенији од ситица* у значењу, постати црвен услед осећаја срамоте'. Дакле, овде се може претпоставити да је боја *црвено* концептуализована метафором – ЦРВЕНО ЈЕ НЕПРИЈАТАН ОСЕЋАЈ ВРУЋИНЕ / ОСЕЋАЈ СТИДА.

42. црн као гавран / као кртица – *schwarz wie die Nacht*

Симболизам гаврана је богат и разноврстан. Оставља лош утисак, јер је то птица лешинар и повезује се са смрћу. Кртица је позната и као уводителј у тајне живота и смрти (Шевалије, Гербран 2003: 289). Живи под земљом и има слабо развијено чуло вида, те асоцира на мрак, а, као и гавран, црна је. Црно се повезује са мрачним силама и злослутним упозорењима.

У питању су фразеологизми са разликом у слици. У српском језику имамо зооним гавран, а у немачком *die Nacht*, 'ноћ'. Најбитнија карактеристика ноћи је тама и с тим повезани биолошки процеси као ноћни мир, тишина и ограниченост људског вида. Етимолошки *die nacht* је потекла од

латинског глагола *náhan* – *sich nähern und neigen*, 'приближавати се, нагињати се', дакле нешто што пада на ниже, одатле се и каже: ноћ пада (<http://www.idiome.deacademic.com> 27.02.2015.). Без обзира на то што је у питању разлика на плану прототипске организације, имамо поклапања на семантичком пољу, те можемо закључити да је црно у немачком фразеологизму и у српском концептуализовано оријентационом метафором – црно је доле. Српски фразеологизам се односи на боју длаке код тамнодлаких животиња. У српском језику су у употреби и фразеологизми који као саставни део имају артефакт, а не зооним, *црн као ујал* / *кајџран* (Финк Арсовски 2002: 39).

43. шарен као детлић – *bunt wie ein Pfau*

Детлићи су врста птица са дугачким кљуном и шареним перјем, као и паун. Најизраженија одлика ових птица је шарена боја њиховог перја. На овом својству је сав конотативни потенцијал механизма стварања метафоричких процеса. У овим фразеологизмима је семантички талог непријатног осећаја човека, пре свега од шареног, неукусног, неуредног. Шарено конотира са свим што доноси несрећу, зло, и асоцира на лажљивост (уп. Мршевић-Радовић 2008: 119). У нашем народу се још и каже *шарена лаж*. Због тога су фразеологизми негативно обојени.

С контрастивне тачке гледишта имамо поклапања на морфосинтаксичком, лексичком и семантичком нивоу. Слика је готово истоветна, јер се ради само о другачијим врстама птица. Оба зоонима су концептуализована метафором – *ДЕТЛИЋ / ПАПАГАЈ ЈЕ ЧОВЕК*, а *ШАРЕНО ЈЕ ОДБОЈНОСТ / НЕПРИЈАТНОСТ*.

ЗАКЉУЧАК

Рад показује да се придевски компаративни фразеологизми у српском и немачком језику најчешће поклапају и у облику и у слици, што потврђује 31 пример где имамо исти основ поређења и за именску компоненту зооним која најчешће има функцију интензификатора. Од тога са истом сликом је представљено 26 примера. Само у 4 примера нисмо пронашли одговарајући компаративни фразеологизам, те смо навели еквивалент у виду транспозиције. Поклапање у облику и слици говори о универзалном карактеру фразеологизама, а различитост у сликама говори о култруноспецифичним језичким средствима.

На основу анализе можемо закључити да се српски и немачки компаративни фразеологизми, иако су српски и немачки типолошки различити језици, на овом пољу увелико поклапају, очигледно због веома сличних појмовних механизма који чине мотивациону базу компаративних фразеологизама.

Појмовни механизми који су у основи компаративних фразеологизама, као и сличности и разлике између придевских компаративних фразеологи-

зама у српском и немачком језику, базирани су на основу објективног ванјезичког искуства, тј. колективне емпирије свакодневнице и тиме нису сужени на једну говорну заједницу, културу.

Паралеле се могу свести и на интернационализме који су примерно нашли пут до различитих језика света преко извора као што су Библија, античка литература, митологија, модерна светска литература.

Резултати се могу применити како у лексикографији тако и у настави страног језика и помоћи наставницима да предвиде могуће потешкоће ученика приликом усвајања фразеологизама.

ИЗВОРИ

Дуденов универзални речник (2001): Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim: Dudenverlag.

Дуденов фразеолошки речник (2008): Duden. *Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim: Dudenverlag.

Матеших (1982): J. Matešić, *Frazeološki rečnik hrvatskoga ili srpskog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Матеших (1988): J. Matešić, *Hrvatsko-njemački frazeološki rječnik*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Мразовић, Приморац (1991): P. Mrazović, R. Primorac, *Nemačko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*, Beograd: Naučna knjiga.

Nachrichten – SPIEGEL ONLINE, www.spiegel.de, 15.03.2015.

Ошашевић (2012): Ђ. Ошашевић, *Фразеолошки речник српског језика*, Нови Сад: Прометнеј.

Петронијевић (2007): В. Petronijević, *Srpsko-nemački prevodni frazeološki rečnik*, Beograd: Jasen.

ПОЛИТИКА, www.politika.rs, 10.03.2015.

Шевалије, Гербран (2003): J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Rječnik simbola: mitovi, sni, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi*, Banja Luka: Romanov.

Redensarten-Index, <http://www.redensarten-index.de>, 15.01.2015.

Wörterbuch der Idiome, <http://www.idiome.deacademic.com>, 10.01.2015.

Wiktionary, <http://www.de.wiktionary.org>, 12.02.2015.

ЛИТЕРАТУРА

Бремер (2009): В. Brehmer, <http://www.suedslavistik-online.de/01/brehmer.pdf>, 17.01.2012.

Бургер и др. (2010): Н. Burger, *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Финк Арсовски (2002): Ž. Fink Arsovski, *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, Zagreb: Filozofski fakultet.

Лејкоф, Џонсон (1980): G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago: The University of Chicago Press.

Мршевић Радовић (1987): D. Mršević Radović, *Frazeološke glagolsko-imeničke sintagme u savremenom srpskohrvatskom jeziku*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.

Мршевић Радовић (2008): D. Mršević Radović, *Frazeologija i nacionalna kultura*, Beograd: Biblioteka Književnost i jezik.

Марјановић (2012): S. Marjanović, Придевске зоонимске поредбене фраземе у српскоме језику и њихови кореспонденти у француском, Нови Сад: *Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta*, 2, Novi Sad, 95–110.

Пејановић (2010): А. Пејановић, *Фразеолоџија Горској вијенца: фразеолошки жанрови, културни концепции, руски преводи*, Подгорица: ЦАНУ.

Петронијевић (2002): В. Petronijević, *Nemačko-srpsko-hrvatska leksikografija prve polovine dvadesetog veka – Kulturno-istorijski transfer*, Beograd: Društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika.

Стаменковић (2010): D. Stamenković, Pridevske poredbe s nazivima životinja u engleskom i srpskom jeziku, *Зборник Маџице српске за филолоџију и лингвистику*, Novi Sad: LIII/2, Нови Сад, 169–189.

Станојчић, Поповић (1994): Ж. Станојчић, Ј. Поповић, *Грамаџика српској језика*, Уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чајкановић (1994): В. Чајкановић, *Студије из српске релиџије и фолклора 1925–1942*, Београд: Српска књижевна задруга.

Marija M. Stanojević Veselinović
Universität in Kragujevac
Pädagogische Fakultät
Institut für philologische Wissenschaft
Jagodina

ADJEKTIVALE KOMPARATIVE PHRASEOLOGISMEN MIT TIERNAMEN IM SERBISCHEN UND IHRE KORRSPONDENTEN IM DEUTSCHEN

Zusammenfassung: Der Beitrag behandelt adjektivale komparative Phraseologismen mit Tiernamen und ihre Korrespondenten im Deutschen. Die Ausgangsprache ist Serbisch. Das Korpus wird aus den bestehenden allgemeinen und phraseologischen Wörterbüchern der deutschen und serbischen Sprache exzerpiert. Internet-Quellen und rezensierte Arbeiten von Dušan Stamenković (2010) und Saša Marjanović (2012) wurden

auch verwendet, um richtige Beispiele der komparativen Phraseologismen zu finden. Untersuchte Beispiele werden im Parallelkorpus dargestellt. Das Korpus wird kontrastiv und konzeptuell analysiert. Konzeptuelle Analyse bedeutet Bestimmung von konzeptuellen Metaphern. Die Ergebnisse haben uns gezeigt, dass adjektivale komparative Phraseologismen im Serbischen am häufigsten als adjektivale komparative Phraseologismen im Deutschen mit gleicher Bildkräftigkeit vorkommen. Das zeigt den univeralen Charakter von Phraseologismen.

Schlüsselwörter: adjektivale komparative Phraseologismen, konzeptuelle Analyse, kontrastive Analyse, Serbisch, Deutsch.

Бранка Р. Брчкало
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност

УДК 821.163.41.09-32 Павловић Р.
Оригинални научни рад
Примљен: 1. фебруар 2016.
Прихваћен: 16. мај 2016.

КЊИЖЕВНО-МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ ТУМАЧЕЊА ЗБИРКЕ ПРИПОВИЈЕДАКА *ЧИСТАЧ ОБУЋЕ* РАНКА ПАВЛОВИЋА

Апстракт: Умјетнички свијет у збирци приповиједака *Чистач обуће* Ранка Павловића обилује литерарним појавама које се не дају лако уочити. Управо у тим својствима садржан је умјетнички потенцијал његових могућности да побуђује радозналост читалаца. Истраживачка дјелатност ученика у наставном проучавању Павловићевих приповиједака треба да буде усмјерена на тумачење значењског, обликовно-сижејног тока и активне улоге ликова у просторно-временском континууму. Приче из Павловићеве збирке одликују се тематском и стилском разноврсношћу, динамиком и драмским заплетом, занимљивим и духовитим садржајем, а све то пружа добре подстицаје ученицима за истраживачко читање збирке, као и за сазнавање идејног и етичког смисла приповиједака.

Кључне ријечи: Ранко Павловић, збирка приповиједака *Чистач обуће*, истраживачко читање, литерарни проблеми, ученици.

УВОД

Предмет проучавања у овом раду актуелан је у тој мјери што сагледавамо литерарне вриједности приповиједачке збирке за дјецу којој није поклоњено довољно пажње, иако то заслужује. Зато ће циљ нашег разматрања бити заснован на општим теоријским погледима, као и на њиховој примјени у тумачењу збирке у настави виших разреда основне школе. Претпоставка је да ћемо аргументовано показати да информативне, етичке и естетске вриједности које нуди збирка *Чистач обуће* Ранка Павловића завређују да се она уврсти у наставни програм за више разреде основне школе. Задаци истраживања биће усмјерени ка откривању литерарних појава које се не дају лако уочити, затим на тумачење значењског слоја, обликовно-сижејног тока и активне улоге ликова у просторно-временском континууму. У раду ће бити заступљене аналитичко-синтетичка и дескриптивна метода.

Ранко Павловић (1943) пуних 50 година са изузетним успјехом објављује поезију и прозу, за дјецу и одрасле, драмске текстове, критике и есеје. Објавио је укупно 18 збирки прича за дјецу. Прве од тих књига изашле су у најпознатијим дјечјим едицијама издавачких кућа у некадашњој Југославији. Приповијетке из збирке *Чистијач обуће* објављене су у познатој библиотеци *Вјeverица*. Оне представљају аутора као већ изграђеног писца, који је и у књижевности за дјецу, као и у књижевности за одрасле, остао вјеран краткој, кондензованој форми која је на граници између цртице и анегдоте и младом читаоцу омогућава читање у једном даху. Писац је, такође, остао вјеран временски и просторно ограниченој домаћој тематици, тематици из свакодневног живота, у босанској варошици Вакуфу, са обичним људским судбинама, овог пута из свијета дјетињства и дјечаштва. Збирка *Чистијач обуће* изашла је 1985. године, када су објављене још двије књиге за дјецу – *Бајке за лијево ухо* и *Јарац у њозоришћу* – као и приче за одрасле *Бљесак у кошмару*. Аутор је тада већ имао објављену збирку поезије *Немир сна* (1963), те збирку *Приче из Вакуфа* (1978).

Обимна литература о приповједачком дјелу Ранка Павловића посвећена је углавном питањима која спадају у домен књижевне критике. Мало је опсежнијих расправа и чланака о његовом дјелу, а поготово радова о језичко-стилским особеностима његове прозе. Могу се издвојити радови Ранка Рисојевића *Поеџика малих сивари* (1998), Богомира Ђукића *Естетика приче – Огледа о Ранку Павловићу* (2004), Милоша Ковачевића *О њри њриповједачке стилско-језичке карактеристике Ранка Павловића* (2014), Сање Мацура *Два њисца једној џрада* (2014), Бранке Брчкало *Културни и друштвено-идеолошки њошенијали њрозе Ранка Павловића* (2014) и *Особености збирке њриповједача „Жуџа бјелина” Ранка Павловића* (2015), који дубље пониру у Павловићево књижевно дјело, док остали написи имају карактер проширених приказа. Према схватању Ранка Рисојевића (1998), највећа вриједност Павловићевих приповједача је „мајсторија у реченици” из чега произлази све – и садржај и структура, а битне стилске одреднице његовог приповједача су антропоморфна природа која се креће и нијансира психолошка стања ликова, затим сликовито поређење, метафора и персонификација.

Богомир Ђукић (2004) даје четири огледа о Павловићевој књижевности у којим истражује и просуђује умјетникову природу и значај његовог књижевног остварења.

Милош Ковачевић у поменутом раду бави се анализом стилско-језичких карактеристика трију Павловићевих приповједача: „Библиотекар и Књига”, „Камин” и „Човјек с теретом”. Издваја у свакој од њих по једну стилско-језичку доминанту, а то су: а) *реџитерација као кохезионо композиционо начело*, б) *кумуляција као основ композиционој композиционој начела*, и в) *исџреџитерација њијова џуђеџ џовора као сџрукџурно начело џриче*. Ковачевић у поменутом раду истиче да је Павловић „прави мајстор структурисања реченице” (2014: 27).

Бранка Брчкало (2014, 2015) бави се културним и друштвено-идеолошким потенцијалима прозе Ранка Павловића, у контексту дјела савремене генерације писаца Републике Српске, која су значајна за очување српског националног идентитета.

Од радова који се баве Павловићевом књижевношћу за најмлађе могу се издвојити радови Муриса Идризовића, Зорице Турјачанин и Цвијетина Ристановића. Идризовић и Јекнић (1989: 85) истичу да збирка *Чистијач обуће* „уноси неку новину, неко освјежење, прије свега у лаком, лежерном приступу дједи”. Они наглашавају Павловићеву модерност у приповиједању и поетику игре.

Зорица Турјачанин (2004: 196) класификујући Павловићеву књижевност за дјецу на дјела за најмлађе и на „старије прозе” (у које се убраја и збирка *Чистијач обуће*), те на дјела из области радио-фоније, она даје дубљу анализу сваке од ове три цјелине. Полазећи од тематско-мотивске грађе, ауторка за „старије прозе” каже да у њима „израња аутобиографска нота, зајезгравају се социјални, психолошки, акциони, авантуристички, зоо, историјски (зашто не?), хорор садржаји, ударају темељи за разгранатије приповједне форме које ће довести до романа” (Исто: 197).

Цвијетин Ристановић (2002, 2006) наводи да су Павловићеви ликови више симбол одређеног схватања живота него носиоци конкретних појавности, а да у његовим нарацијама нема сувишних детаља нити празнословља, нема меандрирања и неравнина.

Иако су дјела Ранка Павловића одавно заступљена у наставном програму за основну школу у Републици Српској, до данас није написана ниједна опсежнија методичка монографија која би се бавила приступом овим дјелима у настави.

Покушаћемо, зато, у овом раду, да збирку приповиједака *Чистијач обуће* освијетлимо и са теоријског и са методичког аспекта.

ОДЛИКЕ ПАВЛОВИЋЕВОГ ПРИПОВЈЕДНОГ СВИЈЕТА

У Павловићевој прози преовладавају традиционалистички елементи у осликавању ликова и ситуација у којима се они налазе. Па ипак, поједине приповијетке у којима је он потпуно оригиналан истичу се занимљивом композицијом, драматичношћу и неким чудним, неочекиваним обртом, а све то даје им модерност. Снага Павловићевих прича лежи у поенти и идеји коју читаоцу преносе. Он зналачки дочарава и простор и личности, а да при томе не одступа много од главног наративног тока. Краткоћа прича и форма цртице не дозвољавају аутору да се задржава на појединостима него само на главним, битним линијама и моментима помоћу којих нам пружа контуре догађаја или личности. Тако писац досљедно одржава склад између основне замисли и њене форме. У збирци су, поред цртице, заступљене и сажете,

збијено испричане приповијетке, које не треба мијешати са цртицом. Као основа за разликовање служи нам садржина, односно пишчев однос према тој садржини.

Збирку *Чистач обуће* чини укупно 18 приповиједака: „Краљеви на вашару”; „Чистач обуће”; „Стећак”; „Чекиње за шиљило”; „Плетенице”; „Угљенар”; „Мушкарчина”; „Нова болест”; „Како је исцурило Јадранско море”; „Страх”; „Похвала”; „Компас”; „Гвозден и Карамут”; „Пожар на Острву с благом”; „Поплава”; „Рудник”; „Излет”; „Ноћ у кући духова”; „Брана”.

Тематика приповиједака обухвата авантуристичко-акционе проблеме, социјалне и психолошке у које су уткани мотиви прве младалачке љубави, мука са одрастањем, школских брига и обавеза, саосјећања са невољама других.

Јунаци приповиједака нису исти од почетка до краја збирке, они се мијењају упоредо са одрастањем и сазријевањем главног јунака, па приче попримају романескну форму. Ликови дјечака нису у свим приповијеткама психолошки продубљени, нити су потпуно изнијансирани њихови карактери, него су само скицирани и именовани. Писац више пажње поклања тематској садржајности, занимљивости и динамици приче. Па ипак, како радња у причи одмиче, карактери јунака се наговјештавају и диференцирају, поготово у оним причама које превазилазе одлике цртице.

О улози ликова у приповијетачкој прози писао је још Аристотел у својој *Поеџици* (1955: 40): „У епској структури ликови имају улогу делотворних чинилаца који покрећу и усмеравају радњу, али се током ње и сами развијају”. Аристотел истиче да је за причу (*mytos*) најзначајнији чин, дјеловање у коме и лица примају значења.

Павловић остварује успјешно обликовање ликова најчешће ситуационим сликањем, којим се на непосредан начин показују поступци, понашање и карактерна својства протагониста.

Неколико приповиједака може се сврстати у психолошке („Мушкарчина”, „Нова болест”, „Страх”). Оне су усмјерене на микрокосмос дјетета, његове муке у школи и муке с одрастањем. Банални страх од вакцинације и жеља да се покаже храброст у приповијетци „Мушкарчина” претвара се у панично стање. Страх се манифестује у спољашњим реакцијама:

„Никада Дуги није био толико неспретан. У шољу с какаом упао је комад хљеба намазан маслацем, кашичицу је испустио из руке и испрљао панталоне, угризао се за језик, немирним ногама под столом стално је дотицао мајку, па се она љутила” (Павловић 1985: 41)¹.

¹ Даљи наводи из збирке приповиједака *Чистач обуће* биће у тексту обиљежени само бројем странице (у загради).

Већ насловна синтаagma збирке *Чистијач обуће* упућује на то да је аутор одговоран духу времена више него естетизму. Цијели израз могао би се сматрати историзмом јер занимање које се њим одређује готово да и не постоји на нашим просторима. Наизглед баналним насловом писац отвара један јединствен поетски текст у ком се сусрећу животворни ликови дјечака средњег и сиромашног друштвеног слоја. Ова приповијетка отвара круг социјалне тематике која је заступљена још у приповијеткама „Чекиње за шиљило” и „Угљенар”.

Све остале приче су акционо-авантуристичке. Динамизам и акција у њима не остављају писцу довољно простора за психолошка и карактерна нијансирања. Све је подређено дјечјој радозналости и глади за узбудљивом пустиловином, за којом не треба трагати много јер дијете својом маштом и реални свијет претвара у поприште узбудљивих авантура.

Стил писања у збирци *Чистијач обуће* је наглашено реалистичан, пун истинског живота и времена, казивање је увјерљиво, без претјеривања, понекад духовито. Језик је једноставан, прилагођен млађем узрасту.

Још је Андрић говорио да је „најбољи, јер је најубедљивији, једноставан стил”, али уз неопходну напомену да је „једноставан стил и најтежи стил” (Андрић 1997: 36).

Када је ријеч о књижевности за дјецу, онда се подразумијева једноставан стил, што књижевне творевине не чини једнозначним, него пријемчивим и зрелом реципијенту. Једноставност је тешко постићи због ограниченог броја ријечи, мотива, симбола, који се могу презентовати дјеци, те је потребно мајсторство да се са мало ријечи доста каже. Све стилске карактеристике књижевних дјела за дјецу и младе, о којима говоре теоретичари књижевности, сусрећу се у збирци *Чистијач обуће*.

Тихомир Петровић наводи да дјело прикладно дјечјој рецепцији одликује: „скраћена или поједностављена фабула, уобичајена схема карактеристичних особина и поступака јунака, логички јасан заплет и расплет, битно запажене и јасно представљене појединости и, по правилу, срећан крај” (Петровић 2014: 161).

Владимир Миларић истиче „илузивно схватање света, конкретни постварени језик, тематику збиљског живота, дух који није под присмотром смрти, преданост игри, слободи за брзе и неочекиване преображаје, чуђење у свету ствари, а не чуђење у свету појмова, радост освајања живота, а не домишљања о његовом смислу итд” (Миларић 1970: 34).

У Павловићевим приповијеткама остварено је све то.

Наглашено је чврсто приповједачко језгро, казивање је усредсређено на неколико ликова и главни мотив, без сувишних дигресија, без споредних мотива и споредних јунака, уз досљедну економичност у развоју фабуле и кратке дијалоге. Описи су крајње елиптични, прецизни и скоро оскудни, све је подређено пажљивом вођењу радње. Простор у ком се крећу ликови, иако скучена босанскохерцеговачка варошица у којој се ништа не догађа, за њих

је пријатно мјесто, отворен простор, еденског типа, у коме се природа испољава у свом скоро нетакнутом облику јер су ту њене главне одреднице: ливада, ријека, шума, врбаца, „мало ријечно острво са три стабла, неколико жбунова, много купинове вреже и с високом травуљином”. Али ни омеђени простори, попут учионице, дворишта, фудбалског игралишта, жељезничке станице, теретних вагона, старе, напуштене куће, немају мањи значај за дјечаке. И то су мјеста пуна изазова, мјеста за забаву, игру и авантуру.

Форме приповиједања (облици казивања) представљају један од важнијих интеграционих чинилаца текста Павловићевих приповиједака. Оне прате тематску структуру приповиједака. Од облика казивања најчешће је присутно приповиједање у 1. лицу множине (МИ), 3. лицу једнине (ОН), и рјеђе приповиједање у 1. лицу једнине (ЈА), дескрипција и дијалог, док казивање (обраћање) у другом лицу уопште није заступљено, а, такође, ни монолог и доживљени говор. Збирку чине приповијетке са казивањем о догађајима из пишевог дјетињства. Дјечак који је аутобиографски маркиран, јавља се као учесник или посматрач догађаја. Емоционална повезаност за догађаје који навиру из дубине сјећања даје ткиву приповиједака специфичну густину казивања.

Честа је и форма приповиједања у 3. лицу. Такозвани „свезнајући приповједач” или лице које је изван свијета прозног књижевног дјела, али које у дјелу све види и унапријед зна, саопштава читаоцу догађај са неутралног и објективног становишта, са нулте фокализације. Приповједач се налази изван изложених догађаја, он није дио свијета својих јунака. Драмска напетост у приповијеткама испољава се кроз згуснуте дијалоге који су ту често израз конфликта међу ликовима, те њихово одвијање динамично покреће радњу, али и доприноси увјерљивијој карактеризацији ликова. Уношењем дијалога у казивање о догађајима из прошлости, из пишевог дјетињства, појачава се поузданост и вјеродостојност реченог.

Од стилских средстава заступљена су она која су најпримјеренија визири дјетета, као што су: сликовито поређење, персонификација и метафора. У стилу казивања све је подређено визуелизацији, конкретизацији и динамичности, што је у складу са дјечјом игром и авантуром.

Поређење:

„Питања су се око његове главе ројила као комарци и он их није могао ничим растјерати.” (44)

„Новчанице су као жеравица пекле знојне руке у џеповима.” (9)

Персонификација:

„Чим се бљедило зоре привило уз прозорско окно (...).” (40)

„Школско двориште дочекало га је нијемо.” (41)

Метафора:

„Док се паучина првог сумрака хватала по крошњама тек излисталих јоха(…)” (58)

„А крајем маја није баш једноставно мислима орати по књигама док кроз отворен прозор све мами и дозива.” (66)

Веома ефикасна и функционална је и употреба синегдохе. Синегдоха – од грч. *syn*, заједно, и *ekdekhomai*, узимам – подврста је метонимије у којој се дио узима за цјелину, или једнина умјесто множине, одређен број умјесто неодређене количине и обрнуто (Солар 1976). Метонимија попут метафоре означава употребу ријечи у пренесеном значењу, али се значење једне ријечи преноси на другу не на основу сличности него на основу логичке везе (Исто 1976). Синегдоха је стилска фигура дионог односа, којом се лексемом која означава дио нечега именује цјелина, и обрнуто. Она своје пуно оправдање налази у причи *Чистач обуће*, у којој ципеле пролазника добијају предимензиониран значај за дијете које размишља о томе да ли ће се неке од њих спустити на сандук да их очисти. Ципеле постају скоро метафизичка визија кад дјечак схвати да оне припадају његовом оцу и осјети због тога огроман страх. У свијести дјетета долази до блискости или повезаности одређених појмова:

„Одједном сам запазио једне ципеле. Биле су то сасвим обичне, црне ципеле, удаљене петнаестак корака, и ја сам, ни данас не знам зашто, био увјерен да ће се зауставити пред сандуком. И, заиста, ишле су спорије од других, најприје равно, а затим су у благом луку почеле да скрећу. Узбуђење које сам осјећао док су се ципеле приближавале, прерастало је у збуњеност. Када је прва нога закорачила на сандук, осјећао сам се као прије неколико дана пред наступ на школској приредби” (14).

Синегдохом се и завршава ова прича, али сада дјечак доживљава оца преко његовог смијеха и то изазива пријатно, а не нелагодно осјећање као у претходном случају:

„Сутрадан сам се раније пробудио и чуо оца како у предсобљу, полазећи на посао, пита мајку ко му је синоћ тако лијепо очистио ципеле. Када је мајка одговорила да сам то ја урадио, он се насмијао и изашао из куће, а његов смијех се и даље увлачио у моју собу и завлачио у кревет, па ми је од њега било топлије” (15).

Иако се синегдоха не обрађује на овом школском узрасту, њену стилску вриједност, без термилошког одређења, ученици ће моћи лако разумјети. Њом се постижу снажни ефекти умјетничког изражавања: подстиче машту читаоца, изазива код њега разноврсне асоцијације, доприноси живописно-

сти, увјерљивости и необичности казивања, што погодује развијању стваралачких способности код ученика.

ПАВЛОВИЋЕВЕ ПРИПОВИЈЕТКЕ ЗА ДЈЕЦУ И МЛАДИ ЧИТАЛАЦ

Неко је рекао да је књижевност за дјецу ван проблема времена, да је она само „спонтана слика ствари”. Ипак, ниједна књижевност, па ни она за најмлађе, није ван проблема времена. Иако Павловићеве претензије нису биле да се бави социјалном тематиком, ипак се он у неким причама, каква је она по којој је збирка добила име, спушта у само дно живота социјалних слојева, гдје обитавају сићушни дјечаци који од јутра до мрака и недјељом и празником неуморно раде, зарађујући хљеб, чистећи обућу пролазницима. Писац приповиједа како је он у дјетињству једном одлучио да замијени дјечака Бајра, чистача обуће, у његовом послу, како би овај могао да се мало поигра са дјецом. Дјечак (тј. писац) доживљава непријатност кад његов отац дође да му очисти ципеле, јер се плашио шта ће отац рећи за то што он чисти пролазницима обућу. Нагли обрт настаје кад отац, сазнавши да је дјечак замијенио Бајра како би овај могао да се мало поигра, јер се иначе никад не игра, убаца у кутију умјесто ситниша једну крупну новчаницу. То је за дјечака био знак да отац одобрава његов поступак и зато је био срећан.

Ова, као и многе друге Павловићеве приче из збирке *Чистач обуће*, показује да је књижевност одбрана од зла и афирмација живота, јер се у њој описују најплеменитија људска осјећања.

Супротстављајући свијет дјеце свијету одраслих, аутор износи свој друштвени став, одређујење према хуманим вриједностима и колективном принципу живота који су дјеца остварила здруженом акцијом. Сасвим природно и спонтано, без спољашњег диктата и дидактизма, дјеца остварују оне вриједности на којима се темељи свако хумано друштво – помажу другу који оскудијева у свему, купујући му прибор за школу; помажу Бајру, чистачу обуће, одмјењујући га у послу; сакупљају старо гвожђе и тако зарађују новац; самоиницијативно саде саднице у школском дворишту; истражују руду на планини Љешевици; држе задату ријеч; одани су истини...

Из свијета необичних авантура поприште приповиједака пребацује се на тло живота гдје се отварају социјални и морални проблеми конкретне друштвене стварности. Биједи и неправде нису поштеђена ни дјеца, те су поступци ликова често социјално мотивисани. Дјечаци чине и ситне преступе и подвале, али на такве поступке натјерали су их одрасли. Трауматично дјетињство, страх који родитељи уливају у кости, терет живота који не оставља простора за игру и безбрижност осјећају и Бајро, чистач обуће, и Драган, сељачки син, и Милан, син градске пијанице, Даворин – Угљенар, који краде

угљен крај пруге и продаје га Франђи Шестану и тако зарађује цепарац. Ипак биједа не затамњује њихове животе и дјечје радости. Дјечаци се стрпљиво носе са својом муком, а можда је често нису ни свјесни, јер за боље не знају. Сам писац задржава се на спољашњим манифестацијама друштвених стања, не тражећи њихове узроке и преламајући их кроз психу дјечје личности. Из свега провејава жеља да се живот учини љепшим а дјетињство срећнијим. Ти мали људи спремни су на хумани чин, вођени сопственом иницијативом и наглашеном емоционалношћу.

Такође, ти мали људи нису лишени осјећања за љепоту, љепоту живота, љепоту природе, планине, ријеке, завичајне вароши. Они хрле у авантуру, али и у доживљај љепоте:

„Какав диван поглед! Каква прекрасна слика – с усхићењем је говорио Бранко док смо гледали како се румени одсјај сунца на заласку свјетлица по намрешканој површини ријеке” (97).

„Те године прољеће је рано стигло у наш крај. Већ почетком марта почели су прскати наједрали пупови дрвећа, а дјевојнице су се такмичиле која ће разредници донијети више висибоба, кађуна и јагорчевина. Све је мамило у природу, а ми смо, те суботе, очекивали наставника математике на посљедњи час и били смо увјерени да ће испитивати” (61).

Ликови дјечака који су у центру пажње приповиједака теже ка уважавању и поштовању њихове личности, њиховог искуства, и кад откривају руду, и кад хоће да буду краљеви, и кад се доказују храброшћу и племенитим гестовима.

Поменути елементи у приповијеткама могу изазвати духовно задовољство и привлачност и код савременог дјетета – читаоца. Садржај приповиједака поучан је јер је животно увјерљив али и развија машту. Иако су данашњи читаоци избирачи којима на располагању стоје толике књиге, филмови и бројни други садржаји, они ипак не могу одолјети искушењу непознатог, неизвјесног, свега могућег.

Са становишта развојне психологије раздобље од 12. до 14. године у животу дјетета, дакле од шестог разреда па на даље, доба је повишене емоционалности, жеље за истраживањем, интензивне имагинације, богате асоцијативности, жеље за сазнањем и подвизима. „Дјецаци се допада ново и сензационално, али и оно што има карактер интимног” (Ристановић 2011: 66–67).

Дјеца су наклоњена према ликовима који су на страни добра. Воле да читају дјела у којима се даје амбијент школе и проблема у школи, којима су посвећене приповијетке „Стећак”; „Плетенице”; „Угљенар”; „Мушкарчина”; „Нова болест”; „Како је исцурело Јадранско море”; „Страх”; „Похвала”; „Компас”; „Гвозден и Карамут”; „Пожар на Острву с благом”; „Поплава”. Готово све Павловићеве приповијетке из збирке *Чистијач обуће* посредно или

непосредно везане су за школу, јер говоре о групи школских другара који све расположиво вријеме проводе заједно.

То су већ довољни разлози због којих би се збирка *Чистач обуће* могла наћи у наставном програму за, рецимо, шести разред основне школе или у програму додатне наставе српског језика и књижевности. У сваком случају, учитељу је дата могућност допунског избора текстова у складу са наставним потребама.

Интерпретацијом поменуте збирке остварио би се онај дио циља наставе књижевности који је у важећем програму за шести разред основне школе у Републици Српској формулисан на сљедећи начин: Циљ наставе српског језика је да ученици „развију осјећај за љепоту, родољубље, праведност и хуманост” (НПП 2014: 264).

У збирци *Чистач обуће* Павловић је показао да читаоцима нуди вриједно остварење, комплексно и богато улажење у свијет дјетињства и сложену душу младог човјека. Изузетно су вриједне у том смислу приповијетке „Краљеви на вашару”, „Пожар на острву с благом”, „Рудник”, „Ноћ у кући духова” и „Чистач обуће”. Задржаћемо се на репрезентативној приповијети „Краљеви на вашару”.

ПРИПОВИЈЕТКА „КРАЉЕВИ НА ВАШАРУ”

Приповијетка „Краљеви на вашару” дотиче много шири простор него што се то у први мах чини. Рефлексивност и дубља порука приче нису дати у пишевом филозофирању него у конкретним сликама, прилагођено дјечјем начину мишљења. Порука се даје дискретно, а карактери се нијансирају у сукобу њиховог унутрашњег и спољашњег свијета, жеља и могућности. Порука би се могла свести на ону добро познату Андрићеву мисао: „Чудно је како је мало потребно да будемо срећни, и још чудније како нам често баш то мало недостаје!” Човјек трага за изненадним искрицама среће које му озаре душу и којих је тако мало у животу. И актери ове приче прате припреме за вашар и сањају о радости и задовољству које их сутра чека:

„Хтјели смо да све то видимо, свугдје смо протурали нос, јер вашар траје само један дан и на оно што тада пропустиш ваља чекати пуну годину. Мјесецима смо скупљали новац, али га за такву раскош никада није било довољно” (6).

Узбуђење расте, пред дјечацима је ноћ, и тешко да ће ико од њих спавати, „срећа је лепа само док се чека”. Сутрадан шаренило вашара и нова изненађења:

„Шта се то између вечери и јутра збило? Увјерени да смо увече били свједоци постављању сваког шатора, сутрадан смо изненађено гледали у шаре-

нило вашаришта. Ко нам је то синоћ подвалио, остављајући нас у увјерењу да се више нема шта видјети, па под окриљем ноћи, скривен од знатижељних погледа, измијенио слику града?” (7).

Живот крије увијек нова изненађења и тајне. Никада се све не може искусити, докучити и спознати.

За дјечаке из приче изазови су били свуда око њих. Жељели су све да виде, све да испробају. Али један од њих, Антон, спречавао их је у томе, говорећи да треба да се понашају достојанствено, као енглески краљеви, да лагано све обиђу, па се тек онда одлуче шта ће радити.

„– Краљеви никад не журе – мудро је упозоравао Антон. – Треба најприје све видјети, онда испланирати и распоредити лову, како се ништа не би пропустило” (7).

Дан је одмицао, нестрпљење расло, изазови мамили са свих страна, а Антон није саопштавао свој план. Кад су се дјечаци супротставили Антону, он одлучи да се прво добро наједу јер су већ све добро видјели. То је за дјечаке био кобан тренутак, јер, када су масне, вреле ћевапе залили леденом лимунадом, почели су болови у стомаку, па су се сви разбјежали на све стране. Кући су дошли блиједи и изнурени. Остало им је само да сањају вртуљке и све лијепо што им је било надохват руке, а нису искористили. Проклињали су енглеске краљеве, али их и жалили: „Ех, јадни енглески краљеви! Кад имају највише новца, ништа лијепо не доживе на вашару” (10).

Тако је често и у животу. Ако не искористимо прави тренутак и прихватимо изазов, он нестане у неповрат и остави празнину, пустош, разочарење, недосањани сан, као и у причи: „Дочекало ме пусто вашариште. Нигдје шатора, вртуљака, трговаца, нигдје вике и вреве. У угаженој трави фудбалског игралишта, међу разним отпацама, тек понеки јефтини брошић, новчић, чешаљ, огледалце, све саме безвриједне ситнице о које ће се мало касније отимати дјеца, јер ја нисам имао воље да се сагињем и којекаквим глупостима пуним џепове” (10).

Приповијетку одликује духовит дијалог који природно произлази из тока приче и духовне физиономије лица. Порука је дата ненаметљиво, без идеолошког и дидактичког призвука који је био чест у босанскохерцеговачкој књижевности тог времена.

Иако је погрешно насилно предимензионирање значењског слоја у књижевности за дјецу и трагање за далекосежном симболиком у њој, ипак се у овој причи намеће изразита метафоричност и симболичност. У наивној дјечјој пустиловини осликан је људски живот. Пред човјеком су бројни изазови, треба им или одољети или их храбро прихватити. Ако не искористимо тренутак и не прихватимо изазов, остаје кајање и осјећање празнине и неиспуњености. Све то сликовито је представљено дјетету и његовој биопсихолошкој позицији. Визуелни, тактилни, аудитивни, олфакторни и густа-

тивни елементи доминирају причом, па се чак и оно што је апстрактно конкретизује и доживљава као нешто опипљиво:

„Настава је нешто раније завршена и опет смо преко ограде побацали торбе у Антоново двориште, журећи да што прије заронимо у цику, вриску, музику, гласне разговоре, вреву и све овоземаљске мирисе” (7).

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ ТУМАЧЕЊА ЗБИРКЕ ПРИПОВИЈЕДАКА „ЧИСТАЧ ОБУЋЕ”

Методички приступ збирци приповиједака подешава се према умјетничкој предметности и структури ове наративне творевине и доживљајно-спознајним могућностима ученика. Сродност између прича у збирци захтијева, поред примјене аналитичко-синтетичких поступака, и компаративни приступ и гледишта.

„Збирка приповедне прозе је уметничка творевина између мале и велике епске форме. Збирка се по обиму и уметничком склопу приближава роману, али, за разлику од романа, чува уметничку самобитност и целовиту структуру сваке приче која је изграђује” (Бајић 1994: 27).

Приповједне творевине у збирци се међусобно повезују на основу сличних сижејних околности, амбијента и сродне животне проблематике, а посебно појављивањем заједничких ликова. Мада приповијетке чувају своју самосталност, оне су ипак зависне од умјетничке цјелине коју оформљују. Приповијетке у збирци *Чистач обуће* настале су из сличних преокупација и доживљаја аутора у одређеном стваралачком периоду и изражавају сличан доживљај свијета. Повезаност је остварена и на основу жанровске истородности кратких прича.

Бројност приповиједака у оквиру збирке као умјетничке цјелине и ограничено вријеме за њихову наставну обраду намећу потребу за репрезентативним избором који ће у проучавању представљати збирку. Изабране приче повезују се са ширим умјетничким контекстом, тј. умјетничким свијетом цијеле збирке.

Мотивација за читање збирке проналази се у репрезентативном одломку којим се на занимљив начин она најављује. То може бити одломак који наговјештава неку авантуру, на примјер онај који почиње реченицом: „Имали смо своје Острво с благом (...)” (71); или: „Нико није имао времена да сврати кући. Побацили смо торбе у Антоново двориште и појурили према Широкој ријеци (...)” (5). Може се одабрати одломак у коме долази

до изражаја пишчева духовитост, или онај који доноси атмосферу школе и школских згода.

Збирка би се тумачила на два школска часа у оквиру лектире. На првом од њих ученици би саопштавали своје опште утиске о приповијеткама и читали одломке из својих билежака. Крајем тог часа изабрала би се једна приповијетка која ће се тумачити на слjedeћем часу и предложили би се истраживачки задаци за то. Репрезентативне су приповијетке „Краљеви на вашару”, „Пожар на острву с благом”, „Рудник”, „Ноћ у кући духова” и „Чистач обуће”. Ми смо се одлучили за приповијетку „Краљеви на вашару”.

Обимна и комплексна Павловићева збирка приповиједака ученике доводи у недоумицу шта и како о њој да говоре, приче се у памћењу брзо замагљују и мијешају. Како би се обезбиједило трајније запамћивање умјетничког свијета збирке и организовано мисаоно обухватање свих доминантних естетских фактора који су у основи прозних творевина, ученицима се дају истраживачки задаци, као најпоузданији вид систематизације њихових запажања. Задаци се могу рашчланити на низ саодносних питања и проблемских ситуација, тако да добијемо истраживачки пројекат који би обухватио сва подручја збирке:

Умјетничко јединство приповиједака

Из колико приповиједака је сачињена збирка „Чистач обуће”? Шта повезује све приповијетке? Гдје се одвија радња приповиједака? Како сте замислили ту босанскохерцеговачку варош? Да ли је одређено вријеме дешавања?

Тематско-мотивска грађа

Издвојите неколико тема које се обрађују у приповијеткама. Покушајте открити неке мотиве. Које су теме вама интересантне?

Ликови

Ко су ликови приповиједака? Именујте их. Који лик је на вас оставио највећи утисак? Образложите свој избор. Сазнајте ли нешто о њиховим карактерима и осјећањима?

Поруке приповиједака

Има ли у приповијеткама мјеста која говоре о њиховим особинама и доброти? Пронађите их и образложите. Како бисте се ви понашали у сличним ситуацијама? Формулишите неке поруке приповиједака.

Жанровска одређења

У коју врсту се убрајају приказане приповијетке? Шта је цртица? Шта је анегдота? Покушајте у збирци извршити класификацију приповијетке.

једака на црпцие и оне које чине кондензовану ирпивоједачку врсту (овдје се ученици упућују на теорију књижевности, или им помаже наставник).

Истраживачки задаци за тумачење приповијетке „Краљеви на вашару” могли би се формулисати овако:

Припремите се да на часу говорите о ономе што је за вас најљепше у ирпивијетци, као и да образложите свој избор. Шта вас је у ирпичи највише узбудило? За што се ирпивијетка зове „Краљеви на вашару”? Да ли бисте јој дали неки други наслов? Какве асоцијације се јављају везано за ријеч краљеви, а какве везано за ријеч вашар? Која је тема ирпивијетке? Какве чулне слике доминирају у ирпичи? Шта сазнајемо из дијалога ликова? Да ли можемо открити њихове карактере? Који вам је лик ближи? Чије постоје ојравдавање, а чије осуђујете? Како бисте се ви понашали у ојисаној ситуацији? Која су шира значења ирпивијетке? Шта значи шаренило вашара и слика које маме? У каквом су односу почетак и крај ирпивијетке? Какво је расположење у вама изазвао крај ирпиче? Шта сте научили из ње? Образложите своја зајажања.

Први час обраде започиње провјером рецепције приповједачке збирке. То се чини различитим поступцима: оријентационим питањима, анкетама, наставним листићима.

Дијалошким методом, помоћу неколико летимичних питања, провјеравамо да ли су сви ученици прочитали приповједачку збирку *Чистач обуће*, запазили најважније догађаје, учили главне ликове и основни тон приче.

За што је писац дао збирци баш овај наслов? Које сте ликове учили? Која ирпивијетка вам се највише дојала? Образложите свој избор.

Када смо установили да су ученици прочитали збирку, настојимо да откријемо природу и интензитет њиховог доживљаја. То чинимо оријентационим разговором упућујући им оваква питања:

Која вам је сцена у ирпивијеткама била најљепша? Како сте се осјећали читајући ирпиче? Које сте слике зајазили у њима? Које бисте сцене (догађаје) жељели поново читати? Који је догађај најузбудљивији? Који вас је ирпизор у ирпичи највише обрадовао, а који распузио?

На овај начин сазнајемо како су се ученици уживјели у текстове и да ли су се за њих емотивно везали, без чега нема правих основа за интерпретацију збирке. Даљи ток часа одвија се реализацијом истраживачких задатака, с тим да се они још више гранају, разрађују и допуњују. Ученици могу читати и своје забљешке. На другом часу аналитичко-синтетички се истражује приповијетка „Краљеви на вашару”.

ЗАКЉУЧАК

Књижевне творевине Ранка Павловића писане за дјецу, раскриљене пред нама, још увијек чекају прави суд и оцјену. Селективно су поједине бајке и приче ушле у основношколске програме наставе књижевности, али им још увијек није припало мјесто које заслужују. Можда је и овај рад скроман допринос ономе што је писано о значају Павловићевих приповиједака за дјецу. Павловићева збирка *Чистишч обуће* могла би се уврстити у програм књижевности за шести разред или у програм додатне наставе књижевности. У сваком случају, учитељу је дата могућност допунског избора текстова у складу са наставним потребама.

Павловић је у сваком тренутку свјестан чињенице да дјечја књижевност тражи од писца да се не удаљи од дјетета и његовог свијета. Отуда у његовим причама и авантуризам, и игра, и акција, и мала неваљалства, разиграна наивност, искреност и безазленост дјетињства. Приказани су призори из стварног живота, однос дјече и одраслих, нема трагичних мотива, фабула је једноставна и приче имају углавном срећан завршетак. Сам Павловић о томе је говорио: „најмлађим читаоцима треба нудити само вриједна књижевна остварења, а то пред ауторе, рецензенте, уреднике и издаваче ставља крупне обавезе”. Снага Павловићевих прича лежи у поенти и идеји коју читаоцу преносе. Он зналачки дочарава и простор и личности, а да при томе не одступа много од главног наративног тока. Краткоћа прича и форма цртице не дозвољавају аутору да се задржава на појединостима него само на главним, битним линијама и моментима помоћу којих нам пружа контуре догађаја или личности. Заступљене су акционо-авантуристичке теме, социјалне и психолошке. Језик је једноставан и прилагођен дјечјем узрасту, са истакнутим визуелно-аудитивним и метафоричким вриједностима.

Тумачење збирке у настави књижевности обухватило би два школска часа, с тим да би се на првом говорило о општим одредницама збирке, њеним стилским и композицијским елементима, а на другом часу би се истраживала репрезентативна приповијетка.

ИЗВОР

Павловић (1985): Ranko Pavlović, *Čistač obuće i druge priče*, Zagreb: Izdavačko-knjižarska radna organizacija „Mladost”.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић (1997): Иво Андрић, Нешто о стилу и језику, *Историја и лејенда*, Београд: Просвета

Аристотел (1955): Аристотел, *Поеџика*, Београд: Нолит.

Бајић (1994): Љиљана Бајић, *Методички приручници збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Брчкало (2014): Бранка Брчкало, Културни и друштвено-идеолошки потенцијали прозе Ранка Павловића, у: М. Ковачевић (ред.), *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Републике Српске – Слика Босне и Херцеговине у дјелима савремених писаца Републике Српске*, књига III, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву – Филозофски факултет, 51–71.

Брчкало (2015): Бранка Брчкало, Особности збирке приповиједака *Жуџа бјелина* Ранка Павловића, у: М. Ковачевић (ред.) *Наука и слобода*, књ. 9/2, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву – Филозофски факултет, 763–776.

Ђукић (2004): Богомир Ђукић, *Естетика приче – Огледи о Ранку Павловићу*, Бања Лука: Бесједа – Београд: Ars Libri.

Идризовић, Јекнић (1989): Muris Idrizović, Dragoljub Jeknić, *Književnost za djecu и Jugoslaviji*, Sarajevo: Književna zajednica Drugari.

Изводи из критика (2012): *Изводи из критика о књижевности Ранка Павловића*, <http://www.rastko.rs/rastko/delo/14431> (на Растку објављено 12. 3. 2012; приступ: 21.1.2016).

Ковачевић (2014): Милош Ковачевић, О три приповиједачке стилско-језичке карактеристике Ранка Павловића, у: М. Ковачевић (ред.), *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Републике Српске – Слика Босне и Херцеговине у дјелима савремених писаца Републике Српске*, књига III, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву – Филозофски факултет Пале, 25–51.

Маџура (2014): Сања Маџура, Два писца једног града, у: *Годишњак Каџегре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима*, год. IX, Београд: Универзитет у Београду – Филолошки факултет.

Миларић (1970): Владимир Миларић, Песма која не зна за пораз, у: *Дечја књижевност – шта је то?*, Нови Сад: Културни центар.

НПП (2014): *Наставни план и програм за основно образовање и васпитање*, Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске, Републички педагошки завод.

Петровић (2014): Тихомир Петровић, Стилске карактеристике дела за децу и младе, у: В. Јовановић, Т. Росић (ред.), *Књижевност за децу у науци и настави*, посебна издања, научни скупови, књ. 18, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодина, 159–173.

Рисојевић (1998): Ранко Рисојевић, Поетика малих ствари (поговор), у: Ранко Павловић, *Жуџа бјелина*, Бања Лука: Глас српски, Српско Сарајево: Ослобођење, 189–204.

Ристановић (2002): Цвијетин Ристановић, *Простори дјетинства*, *Огледи о српским писцима за децу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево.

Ристановић (2006): Цвијетин Ристановић, У свијету бајковитог и авантуристичког, у: *Критички (и)огледи*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ристановић (2011): Цвијетин Ристановић, Дјечји узрасти и рецепција књижевног текста, у: *Дейингсџиво*, књига XXXVII, бр. 1, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 62–70.

Солар (1976): Milivoj Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

Турјачанин (2004): Зорица Турјачанин, Обасјани брегови дјетињства (поговор), у: Ранко Павловић, *Изабрана дјела – Приче за дјецу*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства, 195–216.

Branka R. Brčkalo

University of East Sarajevo

Faculty of Philosophy in Pale

Department for Serbian Language and Literature

LITERARY AND METHODOLOGICAL ASPECT OF INTERPRETATION OF *SHOE CLEANER* SHORT STORIES COLLECTION BY RANKO PAVLOVIĆ

Summary: The artistic world in Ranko Pavlovic`s collection of short stories *Shoe Cleaner* is full of literary phenomena which cannot be easily seen. These features contain the artistic potential to incite the curiosity of readers. Students` research work on Pavlovic`s stories should be focused on the semantics, form and content, as well as on the active role of the characters in the space-time continuum. Pavlovic`s stories are characterized by thematic and stylistic diversity, dynamics and dramatic plot, interesting and humorous content, which can serve as a good basis for an active reading, as well as for understanding the main ideas and moral of the stories.

Key words: Ranko Pavlović, *Shoe Cleaner* collection of short stories, research reading, literary problems, students.

Ненад Р. Вуловић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
Катедра за дидактичко-методичке науке
Јагодина

УДК 371.121:159.928-057.874
371.27:51(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 2. фебруар 2016.
Прихваћен: 16. мај 2016.

ПРИПРЕМА УЧЕНИКА ЗА МАТЕМАТИЧКА ТАКМИЧЕЊА У РАЗРЕДНОЈ И ПРЕДМЕТНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду се разматрају резултати истраживања које је за циљ имало идентификацију ставова учитеља и наставника математике запослених у основним школама о припреми ученика за математичка такмичења. Узорак истраживања представља 146 испитаника са територије Републике Србије. У разматрању су у обзир узете вишеструке карактеристике у односу на које је вршена анализа. Резултати истраживања показују: и у разредној и у предметној настави су заступљени идентична математичка такмичења; потребно је изградити боље механизме подршке запосленима у припреми математичких такмичења; рад ученика на припреми мора бити интензиван и ван часова редовне наставе; потребно је користити што више доступних извора информација за припрему ученика; потребна је модификација актуелних универзитетских курсева у погледу дидактичко-методичких садржаја у вези са припремом ученика за математичка такмичења.

Кључне речи: математичка такмичења, припрема ученика, ставови учитеља и наставника.

УВОД

Иако није једноставно одредити у ком тренутку је почела организација математичких такмичења у свету, претпоставља се да су прва одржана у другој половини деветнаестог века у Румунији, да би и остале земље у деценијама после првог међународног математичког конгреса 1897. године почеле са организацијом националних олимпијада (Lam, 2012).

Организована математичка такмичења ученика основних школа у Србији почињу 1960-их година. Прво републичко такмичење из математике у СФРЈ организовано је 1967. године и на њему је учествовало 100 најбољих ученика осмог разреда. Каснијих година такмичење се проширује и право учешћа добијају и ученици шестог и седмог разреда (Мићић и др. 2008).

Такав начин организације републичких, а касније и државних такмичења одржао се до данас.

Данас у Србији постоји доста националних и локалних математичких такмичења. Најстарија, најмасовнија и најбоље организована математичка такмичења су она у организацији Друштва математичара Србије. Иако не постоје прецизни подаци о броју такмичара, претпоставља се да на почетним нивоима такмичења учествује преко 100.000 ученика основних школа (Мићић и др. 2008).

Од почетка организовања па до данас математичка такмичења имају позитиван утицај на развој математичког образовања и важну улогу у идентификацији, мотивацији и развоју ученика талентованих за математику. Бенефити учествовања ученика на математичким такмичењима су вишеструки, а посебно у развијању личности, специфичних вештина (креативно решавање проблема, критичко мишљење), самопоуздања, самосталног и кооперативног учења, итд.

Када говоримо о математичким такмичењима и учесницима такмичења, увек прво помислимо на ученике. Међутим, велику улогу, ако не и пресудну, у развоју ученика и њиховој припреми за математичка такмичења имају и њихови учитељи, односно наставници математике. Њихова улога је вишеструка: идентификација потенцијално талентованих ученика, креирање позитивног окружења за њихов развој, структурирање и преношење основних чињеница, развијање процедуралног и концептуалног начина размишљања, мотивисање ученика у често дуготрајним припремним процесима, итд. У овом раду базираћемо се на испитивању ставова учитеља и наставника математике који раде са ученицима припрему за математичка такмичења, а тичу се самог процеса припреме, организације и подршке ученицима пре и након такмичења.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања у овом раду су математичка такмичења у основној школи. Циљ истраживања је идентификација ставова директних учесника у математичком образовању ученика о припреми ученика за математичка такмичења. У складу са постављеним циљем дефинисани су следећи истраживачки задаци који имају за циљ да утврде: за која математичка такмичења се припремају ученици; ставови испитаника о сопственој оспособљености за припрему ученика; начини припреме ученика за математичка такмичења; однос испитаника према раду са ученицима приликом припреме математичких такмичења; области у којима се јављају најмање и највеће потешкоће у припреми ученика; однос испитаника према (не)успеху ученика на математичким такмичењима; начини награђивања ученика који

постижу резултате на такмичењима; жеља испитаника за даљим усавршавањем у овој области.

Узорак истраживања представља 146 испитаника са територије Републике Србије, од којих је 34,2% учитеља и 65,8% наставника математике у основној школи. У узорку је 93,2% жена и 6,8% мушкараца. Сви испитаници имају завршено факултетско образовање и сви имају искуства у припреми ученика за математичка такмичења. Од укупног броја испитаника њих 61% ради у градским, а 39% у сеоским школама. Структура испитаника у односу на радно место и место запослења дата је у табели 1.

Табела 1. *Процент испитаника у односу на радно место и место запослења*

	градска	сеоска
Учитељи	56,00	44,00
Наставници	63,54	36,46

Структура испитаника у односу на дужину радног стажа дата је у табели 2.

Табела 2. *Структура испитаника у односу на радни стаж*

	0–5 година	5–10 година	10–20 година	20–30 година	преко 30 година
Процент испитаника	30,1	15,8	34,9	15,8	3,4

Инструмент истраживања био је упитник који је садржао 36 питања, од којих су 34 питања била затвореног, а 2 отвореног типа. Питања из упитника на која су испитаници давали одговоре дата су у прилогу. Истраживање је спроведено у марту 2016. године електронским путем. Сваки испитаник је попуњавао електронски упитник који је био доступан седам дана. Период испитивања је одабран тако да је протекло неколико нивоа математичких такмичења у Републици Србији.

Напоменимо да су упитник попуњавали и наставници запослени у средњим школама, али због малог броја испитаника њихове одговоре нећемо узимати у разматрање. Такође, упитник је попунио и одређен број испитаника који немају искуства у припреми ученика за математичка такмичења, али због природе истраживања њихови одговори нису узети у разматрање.

На основу података добијених истраживањем извршена је статистичка обрада података квалитативном и стандардном квантитативном анализом. При статистичкој обради података добијених упитником коришћен је програм SPSS 20.0, специјализован за статистичку обраду података. Од ста-

стистичких мера и поступака коришћени су: фреквенције, проценти, табеларно приказивање, аритметичка средина и Chi-square тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Сагледавајући одговоре испитаника може се закључити да су најзаступљенија математичка такмичења на којима ученици учествују она у организацији Друштва математичара Србије и Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Кенгур без граница и Мислиша. Процент учитеља и наставника који су спремали ученике за ова такмичења дат је у табели 3.

Табела 3. Процент учитеља и наставника који су припремали ученике за поједина математичка такмичења.

Такмичење у организацији Друштва математичара Србије и Министарства просвете, науке и технолошког развоја	90,41%
Кенгур без граница	43,15%
Мислиша	53,42%
Неко друго такмичење	18,49%

Не постоји статистички значајна разлика по питању такмичења за које учитељи и наставници припремају ученике. Штавише, ова разлика не постоји ни у оквиру индивидуалних група ако посматрамо место запослења и дужину радног стажа.

Иако су сви испитаници спремали ученике за математичка такмичења, нису сви упознати са начином организације и спровођења математичких такмичења на којима ученици учествују. Док су сви учитељи који су учествовали у анкети одговорили да су упознати са системом функционисања такмичења, 5,21% наставника није упознат са истим. Карактеристично је да сви наставници који су одговорили да нису упознати раде у сеоским школама и имају до 5 година радног стажа.

Интересантно је да је 74,7% испитаника учествовало на неком од математичких такмичења, док 25,3% није. Овде је веома уочљива разлика у броју учесника такмичења између учитеља и наставника математике, која је и статистички значајна ($\chi^2 = 15,531$; $df = 1$, $p = 0,000$). Учители су у доста мањој мери и били учесници такмичења за која сада спремају ученике у односу на наставнике математике (табела 4).

Табела 4. *Проценај учитеља и наставника учесника математичких такмичења*

Да ли сте учествовали на неким математичким такмичењима током свог школовања?	Да	Не
Учитељи	54,00%	46,00%
Наставници	85,42%	14,58%

У припреми ученика за математичка такмичења од велике је важности и методичка оспособљеност учесника у овом процесу. Слабости високошколских курикулума у погледу обуке циљних категорија за припрему ученика за математичка такмичења могу се донекле видети и у чињеници да је само 13,0% испитаника имало било какав вид обуке у оквиру неког универзитетског курса, док је 87,0% испитаника без икакве претходне припреме дошло у ситуацију да припрема ученике за математичка такмичења. На основу одговора испитаника може се видети да су учитељи у већој мери на факултетима имали неки облик обуке за рад са ученицима на припреми такмичења.

И поред минималне академске обучености испитаника за припрему ученика за математичка такмичења, њих 43,8% сматра да поседује довољна дидактичко-методичка знања неопходна за рад, 26,7% сматра да не поседује таква знања, док 29,5% испитаника не може да се одлучи. Учитељи и наставници у подједнакој мери оцењују своју оспособљеност и не постоји статистички значајна разлика у њиховим одговорима.

Насупрот методичкој припремљености испитаника налази се математичко знање које поседују и које су стекли у процесу образовања. Чак 87,0% испитаника је одговорило да сматра да има потребно математичко знање неопходно за припрему ученика за математичка такмичења. У одговорима учитеља и наставника на ово питање постоји статистички значајна разлика ($\chi^2 = 16,258$; $df = 2$, $p = 0,000$). С обзиром на иницијално образовање, разумљив је већи степен сигурности наставника математике у своја математичка знања потребна за припрему ученика (Табела 5).

Табела 5. *Ставови учитеља и наставника у погледу математичких знања потребних за припрему ученика*

Да ли мислите да имате потребно математичко знање за припрему ученика за математичка такмичења?	Да	Не	Не могу да одлучим
Учитељи	72,00%	14,00%	14,00%
Наставници	94,79%	1,04%	4,17%

Увидом у одговоре свих испитаника уочава се већа сигурност испитаника који имају до 10 година радног стажа у своја математичка знања у односу на оне који имају преко 10 година радног стажа.

Иако су методичка и математичка оспособљеност сасвим различито оцењене, 87,0% испитаника изјаснило се да воли да ради са ученицима припрему за математичка такмичења, 5,5% да не воли, а 7,5% није могло да се изјасни. Иако не постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља и наставника, ова разлика постоји у погледу места запослења ($\chi^2 = 8,351$; $df = 2$, $p = 0,015$). Испитаници у градским срединама у већој мери воле да раде са децом припрему за такмичење (91,01%), док је код наставника који раде у сеоским срединама овај проценат мањи (80,70%). У обе средине број испитаника који немају став по овом питању је око 7%.

И поред воље да припремају ученике за математичка такмичења, сарадња између колега у припреми ученика није на високом нивоу. Од свих испитаника, 67,8% има сарадњу са колегама, док њих 32,2% врши индивидуално припрему ученика. На основу одговора може се закључити да је индивидуалност у припреми највише заступљена код испитаника који имају од 5 до 10 година радног стажа (56,52%), док је најмање заступљена у категорији са преко 20 година радног стажа (25,00%). Сарадња у припреми ученика не може да се повеже ни са једном другом специфичном категоријом која је у истраживању разматрана.

Начин припреме ученика за математичка такмичења такође није јединствено одређен међу испитаницима. Њих 47,9% сматра да ученике треба припремати на часовима редовне наставе, док 52,1% сматра да то треба радити на часовима додатне наставе. Интересантно је да већина оних који сматрају да ученике треба припремати на редовној настави јесу наставници математике (53,12%), док је међу учитељима тај проценат мањи (38,00%), као и да је већина међу њима из градских школа (53,93%), док је у сеоским школама тај проценат мањи (38,6%). Идентично мишљење о овом питању је у оквиру сваке категорије у односу на радни стаж.

Сходно претходним одговорима, јасно је зашто 50,7% испитаника сматра да се са ученицима не мора радити индивидуално како би постигли успех на такмичењу, док 37,7% сматра да је индивидуални облик рада неопходан за постизање успеха. Иако не постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља и наставника математике по овом питању, ова разлика постоји у односу на средину у којој су испитаници запослени ($\chi^2 = 14,122$; $df = 2$, $p = 0,001$). Наиме, запослени у сеоским срединама у већој мери сматрају да је са ученицима потребан индивидуални рад како би имали успеха на математичким такмичењима. Одговори испитаника дати су у табели 6.

Табела 6. *Ставови испитаника из градских и сеоских школа о раду са ученицима у припреми за математичка такмичења*

Да ли сматрате да ученик може имати резултате на такмичењу само ако се са њим ради индивидуално?	Да	Не	Не знам
Запослени у градској средини	25,84%	61,80%	12,36%
Запослени у сеоској средини	56,14%	33,33%	10,53%

Интересантно је да са порастом година радног стажа расте и број испитаника који сматрају да са ученицима не треба радити индивидуално да би имали успеха на такмичењу.

Поред начина и облика припреме ученика за математичка такмичења, од интереса нам је било и испитивање динамике припреме ученика. Од свих испитаника највише је оних који припрему ученика за математичка такмичења раде током читаве школске године, њих 74,7%. Међу учитељима сви су одговорили да ученике спремају током читаве школске године (82,0%) или непосредно пред такмичење (18,0%). Међу наставницима математике однос између одговора је сличан (70,83%; 17,71%), али међу њима има и оних који спремају ученике само уколико ученици то траже од њих (10,76%). Приметно је да испитаници запослени у сеоским срединама више спремају ученике током целе године за математичка такмичења у односу на испитанике запослене у градским срединама.

Као и код начина припреме ученика за математичка такмичења, постоји подељено мишљење испитаника и у погледу писања посебних припрема за рад са ученицима на припремању математичких такмичења. Њих 43,2% сматра да је припреме потребно писати, док 56,8% испитаника сматра супротно. Наставници математике у већој мери сматрају да је потребно писати припреме, као и испитаници запослени у градским школама.

У погледу литературе коју учитељи и наставници математике користе за припрему ученика за математичка такмичења, у најмањој мери се користе задаци напредног нивоа из збирки за редовну наставу (13,6% испитаника). Поред ових задатака у мањој мери се користе и задаци који су били претходних година на другим такмичењима за која се ученици не припремају (17,7%). Као литература која се највише користи намећу се билтени од претходних година математичког такмичења за које се ученици припремају (31,9%), као и специјализоване збирке задатака за припрему ученика за математичка такмичења (36,9%). Од свих испитаника, њих 36,3% користи само једну врсту литературе, док остали комбинују више извора за одабир задатака за припрему ученика.

Истраживање је показало да 37,7% испитаника идентификује ученике који учествују на такмичењу да су даровити за математику. Чак 53,4% њих

сматра да, поред ученика даровитих за математику, на такмичењима учествују и ученици који нису даровити, а 8,9% испитаника није имало став по овом питању. И док међу учитељима и наставницима нема неких већих одступања у мишљењу, приметно је да су испитаници који раде у сеоским срединама у већој мери спремни да ученике који иду на математичка такмичења идентификују као даровите за математику (34,83% запослених у градској средини наспрам 42,11% запослених у сеоској средини што је за 20,90% више).

У погледу прихватања неуспеха на математичким такмичењима од стране ученика, 20,5% испитаника сматра да неуспех на такмичењу може негативно да се одрази на даље математичко образовање ученика, 62,3% сматра да неуспех на такмичењу и губитак мотивације за учењем математике нису у вези, док 17,1% испитаника нема став. Важно је напоменути да постоје статистички значајне разлике у мишљењима учитеља и наставника по овом питању ($\chi^2 = 10,147$; $df = 2$, $p = 0,006$), јер наставници у већој мери сматрају да су неуспех на такмичењу и губитак интересовања у вези (табела 7).

Табела 7. Утицај неуспеха на такмичењу на даље математичко образовање ученика

Да ли сматрате да неуспех на математичким такмичењима може негативно утицати на даље математичко образовање?	Да	Не	Не могу да одлучим
Учитељи	6,00%	76,00%	18,00%
Наставници	28,12%	55,21%	16,67%

Индивидуални образовни план треба да представља додатну образовну подршку, између осталих, и ученицима са изузетним способностима. Прилично велики број испитаника нема став по питању рада по ИОП-у ученика који постижу добре резултате на математичким такмичењима. Знајући да 22,6% нема став, а 43,84% испитаника сматра да ученици који постижу резултате на такмичењима не треба да раде по ИОП-у, јасно се уочава неразумевање концепта ИОП-а код већине укључених у образовни процес. Иако је рад ученика по ИОП-у највише заживео у првом циклусу обавезног образовања, чак за 44,23% више наставника математике, који раде у другом циклусу обавезног образовања, сматра да ученици који показују резултате на такмичењу из математике треба да раде по ИОП-у.

Од интереса је било и испитати субјективни однос испитаника према задацима и атмосфери која влада приликом припреме ученика. Веома добро је да чак 91,8% испитаника ужива у решавању математичких проблема са својим ученицима. Међутим, уочљива је статистички значајна разлика у погледу сигурности у сопствене могућности у решавању компликованих математичких проблема код испитаника запослених у градским и сеоским срединама ($\chi^2 = 6,656$; $df = 2$, $p = 0,036$). Наиме, од испитаника запослених

у градским срединама њих 65,17% је сигурно у своје могућности, 10,11% није, док 24,72% нема став. Код испитаника запослених у сеоским срединама поменути однос је 52,63%, 26,32%, 21,05%.

Страх од математичких проблема који захтевају више од рутинског решавања није присутан код 77,4% испитаника. Интересантно је да са порастом година радног стажа расте и задовољство код испитаника у решавању математичких проблема, а опада страх од проблема који захтевају више од рутинског решавања. Сигурност коју осећају испитаници у раду са ученицима на припреми за такмичења је такође висока (84,2%), али постоји статистички значајна разлика у сигурности коју осећају учитељи и наставници математике у раду са ученицима ($\chi^2 = 6,247$; $df = 2$, $p = 0,044$) у корист наставника. У табели 8 приказани су одговори испитаника о сигурности коју осећају у раду са ученицима на припреми математичких такмичења.

Табела 8. Ставови испитаника у погледу сигурности коју осећају у раду са ученицима

	Осећају се сигурно	Не осећају се сигурно	Не могу да одреде
Учитељи	74,0%	8,0%	18,0%
Наставници	89,58%	4,17%	6,25%

Сигурност коју испитаници осећају у раду са ученицима је у сагласности са степеном страха који испитаници осећају у раду са ученицима, а односи се на потенцијалну немогућност давања одговора на питања која ученици постављају у вези са задацима које раде. Наиме, код 14,4% испитаника постоји страх од питања која им ученици могу поставити. Међу њима је 11,23% испитаника из градских средина и 19,3% из сеоских средина.

Иако је 60,3% испитаника одговорило да се осећа сигурно у своје могућности да реше компликоване математичке проблеме, чак 78,1% испитаника је одговорило да су способни да, уколико виде да ученици лако решавају одређени тип задатака, тај исти проблем модификују и отежају како би ученицима показали различите приступе решавања одређених типова задатака. Овде и учитељи и наставници у подједнакој мери сматрају да су способни за овакве трансформације.

Испитаницима су постављена два питања отвореног типа, а тицала су се њиховог мишљења о областима које су најједноставније и најтеже за припрему ученика за математичка такмичења. Од свих испитаника њих 42,6% није дало одговор о најједноставнијој, односно 41,1% није дало одговор о најтежој области за припрему ученика. Међу испитаницима који су дали одговоре о најтежим областима за припрему не постоји статистички значајна разлика нити између учитеља и наставника математике, нити из-

међу запослених у градским и сеоским срединама, о областима за које су се определили. Испитаници сматрају да је најтежа област за припрему геометрија и геометријски садржаји (62,92%), затим логичко комбинаторни задаци (19,10%) и аритметика (10,11%). Међутим, сасвим другачија ситуација је у погледу области које се сматрају најједноставнијим за припрему ученика. Испитаници сматрају да је најједноставнија област за припрему ученика алгебарски садржаји (25,2%), аритметика (15,5%) и геометрија (11,6%). Постоји статистички значајна разлика у погледу области које учитељи и наставници математике сматрају најједноставнијим у раду са ученицима ($\chi^2 = 22,802$; $df = 6$, $p = 0,001$). У табели 9 дати су одговори испитаника.

Табела 9. *Области које учитељи и наставници сматрају најједноставнијим у раду са ученицима*

	Алгебарски садржаји	Аритметика	Геометрија	Логичко комбинаторни задаци
Учители	15,62%	46,88%	25,00%	6,25%
Наставници	59,65%	15,79%	17,54%	3,51%

Статистички значајна разлика постоји и у одговорима испитаника запослених у градским и сеоским срединама ($\chi^2 = 43,910$; $df = 12$, $p = 0,000$). Одговори испитаника у односу на средину где раде дати су у табели 10.

Табела 10. *Области које запослени у градским и сеоским срединама сматрају најједноставнијим*

	Алгебарски садржаји	Аритметика	Геометрија	Логичко комбинаторни задаци
Запослени у градској средини	42,11%	24,56%	24,56%	5,26%
Запослени у сеоској средини	46,67%	33,33%	13,33%	3,33%

Без обзира на то што се већина испитаника не плаши неуспеха ученика које спремају за математичка такмичења (79,5%), приметно је да се испитаници запослени у сеоским срединама (њих 15,79%) у већој мери плаше неуспеха ученика на такмичењу од колега запослених у градској средини (њих 11,23%). Међутим, иако се највећи проценат испитаника не плаши неуспеха својих ученика на такмичењима, њих 46,6% успех ученика на такмичењу доживљава као свој лични успех, 21,2% испитаника не може да одреди да ли успех ученика доживљава као свој успех, док 32,2% успех ученика не доживљава као свој успех. Као и у претходном случају, испитаници запослени у

сеоским срединама у већој мери доживљавају успех ученика као свој лични, али је интересантно да и учитељи у већој мери од наставника доживљавају успех ученика као свој (52% учитеља и 43,75% наставника математике). Ово се може објаснити већом повезаношћу учитеља са ученицима са којима проводи све време током њиховог првог циклуса образовања.

По завршетку такмичења 93,8% испитаника анализира са својим ученицима задатке који су били на такмичењу и сагледавају грешке које су ученици имали. Док сви испитаници који имају преко 20 година радног стажа са ученицима анализирају задатке са такмичења, испитаници који имају мање од 5 година радног стажа у најмањој мери врше ове анализе.

Ученици који постижу успех на математичком такмичењу, осим признања које добију на самом такмичењу, очекују да се њихов успех вреднује и у самој школи. Испитаници су одговорили да 44,5% ученика очекује одређену врсту награде после успеха на такмичењу, 35,6% да не очекују, а 19,9% испитаника није могло да одреди. Испитаници запослени у градским срединама су у већој мери одговорили да њихови ученици очекују одређену награду после такмичења (54,69%) у односу на запослене у сеоској средини (33,33%).

Процент ученика који очекују награду после успеха на такмичењу донекле може да се оправда чињеницом да 34,2% испитаника пре такмичења обавештава ученике које повластице и награде ће имати у случају доброг пласмана на такмичењу, док 65,8% испитаника не обавештава ученике о томе.

Иако већина наставника не обавештава унапред ученике о начинима вредновања потенцијалног успеха, само 4,8% испитаника је одговорило да не награђује ученике након математичких такмичења и да учешће или успех ученика на такмичењу не треба да се вреднује на било који начин. Од испитаника који награђују ученике, њих 22,6% награђују само ученике који постигну одређени успех на такмичењу, док 72,6% испитаника награђује све ученике који су учествовали на такмичењу. Постоји статистички значајна разлика у награђивању ученика од стране учитеља и од стране наставника математике ($\chi^2 = 9,284$; $df = 2$, $p = 0,010$). Наиме, учитељи у већој мери награђују све ученике који су учествовали на такмичењу, док наставници у већој мери награђују само ученике који су постигли неки успех на такмичењу. У табели 11 дати су одговори учитеља и наставника.

Табела 11. *Одговори учитеља и наставника о награђивању ученика након такмичења*

	Не	Да, само ученике који постигну добар резултат	Да, све ученике
Учитељи	6,0%	8,0%	86,0%
Наставници	4,17%	30,21%	65,62%

Механизам награђивања ученика је веома разнолик и карактеристично је да ученици код 32,88% испитаника добијају само једну врсту награде за добре резултате на такмичењима, док код осталих ученици добијају више-струке награде. Тако, 68,49% испитаника ученике награђује оценом, 85,62% јавном похвалом, код 5,68% испитаника школа материјално награђује ученике, а 19,18% испитаника на други начин награђује ученике.

И поред честих припрема ученика за математичка такмичења, само 7,53% испитаника не би се даље усавршавало за овакав вид рада са ученицима. Међу онима који се не би даље усавршавали нема испитаника са преко 30 година радног стажа и 9,1% је испитаника који имају до 5 година радног стажа. Испитаници који желе да се усавршавају у највећој мери то желе путем семинара стручног усавршавања (70,55%), самостално (41,1%) и путем мастер програма неког Факултета (22,60%). Постоји статистички значајна разлика у избору начина усавршавања између учитеља и наставника математике ($\chi^2 = 16,638$; $df = 3$, $p = 0,001$). У табели 12 дати су одговори учитеља и наставника.

Табела 12. *Одговори учитеља и наставника о начинима даље усавршавања*

Да ли бисте се усавршавали за припрему ученика за математичка такмичења?	Да, путем семинара стручног усавршавања	Да, путем неког мастер програма	Да, самостално	Не
Учитељи	80,0%	2,0%	40,0%	4,0%
Наставници	65,62%	33,33%	39,58%	9,37%

ЗАКЉУЧАК

Сумирајући одговоре испитаника уочавамо да се и учитељи и наставници математике опредељују за идентична математичка такмичења на којима учествују и за које припремају своје ученике, а у највећој мери то су такмичења у организацији Друштва математичара Србије.

Иако испитаници у великој мери воле да раде са ученицима припрему за математичка такмичења, потребно је изградити механизме подршке запосленима који овакав облик рада практикују, пре свега у домену превазилажења несигурности у сопствене могућности рада. Један од начина подршке свакако може представљати и боља организација сарадње између колега у припреми ученика за математичка такмичења, а у оквиру тога и укључивање у сарадњу колега на почетку професионалне каријере.

Са ученицима је потребно више радити на припреми такмичења ван часова редовне наставе и користити у већој мери индивидуални облик рада.

Такође, намеће се закључак и да је потребна боља едукација запослених о примени ИОП-а за ученике који постижу изванредне резултате у области математике.

Показује се да ученици очекују бенефите за успехе које показују на математичким такмичењима, а као најчешћи вид награде јавља се оцена. Мотивисаност ученика свакако треба искористити у процесу припрема. Битно је да њихов рад буде контролисан од стране наставника и да потенцијале развијају под управом наставника, без обзира да ли ученици траже помоћ или не.

У раду са ученицима потребно је користити што више доступних извора информација. Како се у раду користе у највећој мери специјализоване збирке за припрему математичких такмичења, којих на тржишту нема много, потребно је креирати такве материјале у којима су посебно добро разрађени задаци из области геометрије, које испитаници сматрају најтежим.

Универзитетско образовање учитеља и наставника математике потребно је модификовати у погледу академских курсева који треба да садрже више дидактичко-методичких садржаја о: припреми ученика за математичка такмичења у складу са актуелним начинима и врстама математичких такмичења; начинима идентификације потенцијално даровитих ученика за математику; пружању психолошке подршке ученицима који учествују на такмичењу. Такође, у курикулумима изворног математичког образовања учитеља потребно је више пажње посветити садржајима директно повезаним са развојем начина мишљења потребним за напредни ниво области које се раде на такмичењима.

У складу са актуелним непостојањем адекватног образовања реализатора образовног процеса у погледу обуке за припрему ученика за математичка такмичења, потребно је организовати више семинара стручног усавршавања из области додатне наставе математике, као и ширење свести код учитеља о значају наставка академског образовања.

ЛИТЕРАТУРА

Verhoeff, T. (1997): *The Role of Competitions in Education*, Retrieved in March 2016 from <http://olympiads.win.tue.nl/oi/oi97/ffutwrlld/competit.html>

Kenderov, P. (2006): *Competitions and mathematics education*, Retrieved in March 2016 from <http://www.mathunion.org/ICM/ICM2006.3/Main/icm2006.3.1583.1598.ocr.pdf>

Lam, T. T. (2012): *The Roles of Mathematics Competition in Singapore Mathematics Education*, Retrieved in January 2016 from http://www.icme12.org/upload/submission/1924_f.pdf

Мићић, Каделбург, Поповић (2008): Владимир Мићић, Зоран Каделбург, Бранислав Поповић, 60 година Друштва математичара Србије, *Настава математике*, XIII/1-2, Београд: Друштво математичара Србије, 1–12.

Shayshon, Gal, Tesler, Ko (2014): Bruria Shayshon, Hagar Gal, Bertha Tesler, Eun-Sung Ko, Teaching mathematically talented students: a cross-cultural study about their teachers' views, *Educational Studies in Mathematics*, 87/3, Springer Netherlands, 409–438.

ПРИЛОГ

Питања у упитнику за учитеље и наставнике математике

1. На којим математичким такмичењима су Ваши ученици до сада учествовали?
2. Да ли сте упознати са начином организације математичких такмичења на којима учествују Ваши ученици?
3. Да ли сте учествовали на неком математичким такмичењима током свог школовања?
4. Да ли сте током студија учили како треба припремати ученике за математичка такмичења?
5. Да ли мислите да је Ваше методичко знање о припреми ученика за математичка такмичења довољно за Ваш рад?
6. Да ли мислите да имате потребно математичко знање за припрему ученика за математичка такмичења?
7. Да ли волите да радите са ученицима припрему за математичка такмичења?
8. Да ли сарађујете са колегама приликом припреме ученика за математичка такмичења?
9. Да ли ученике за математичка такмичења треба припремати на часовима редовне наставе?
10. Да ли сматрате да ученик може имати резултате на такмичењу само ако се са њим ради индивидуално?
11. Којом динамиком спремате ученике за математичка такмичења?
12. Да ли треба писати посебне припреме за припрему ученика за математичка такмичења?
13. Шта представља најбољу литературу за припрему ученика за математичка такмичења?
14. Да ли сматрате да на математичка такмичења иду само ученици који су даровити за математику?
15. Да ли неуспех на математичком такмичењу може негативно да утиче на даље математичко образовање ученика?
16. Да ли ученици који постижу резултате на математичким такмичењима треба да раде по ИОП-у?
17. Да ли уживате у изазову решавања математичког проблема?

18. Осећате ли се сигурно у своје могућности да решите сложеније математичке проблеме?

19. Да ли се плашите математичких проблема који захтевају више од рутинског решавања?

20. Осећате ли се сигурно када са ученицима радите задатке за припрему математичких такмичења?

21. Да ли се плашите да нећете знати одговор на питање које постави ученик кога спремате за математичко такмичење?

22. Ако видите да ученик лако решава математички задатак, да ли га можете лако модификовати и отежати?

23. Која област(и) Вам се чини најједноставнијом за припрему ученика за такмичење?

24. Која област(и) Вам се чини најсложенијом за припрему ученика за такмичење?

25. Да ли се плашите неуспеха ученика које спремате за математичка такмичења?

26. Да ли успех ученика на математичком такмичењу доживљавате као свој лични успех?

27. Да ли анализирате са ученицима задатке после математичких такмичења?

28. Да ли ученици очекују награду после успеха на математичком такмичењу?

29. Да ли ученици пре такмичења знају која ће бити њихова награда ако остваре добар пласман?

30. Да ли награђујете ученике након математичких такмичења?

31. На који начин се ученици награђују после математичких такмичења?

32. Да ли бисте се усавршавали за припрему ученика за математичка такмичења?

Nenad R. Vulović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactic and Methodology Sciences

PREPARING STUDENTS FOR MATHEMATICS COMPETITIONS IN LOWER AND UPPER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary: The paper analyses the results of the research conducted in order to identify the attitudes of class teachers and subject teachers about preparing students for mathematics competitions. The research sample consisted of 146 teachers from the territory of the Republic of Serbia. The analysis took into consideration multiple characteristics of the research results. The research results are the following: the students from both lower and upper grades take part in the same mathematics competitions; it is necessary to create better support mechanisms to help teachers who prepare students for mathematics competitions; students' preparation must be intensified and not limited to school classes; it is necessary to use all the available sources of information in preparing students; it is necessary to modify the actual university courses by introducing the didactic and methodological content which could help teachers to prepare students for mathematics competitions.

Key words: mathematics competitions, preparing students, teachers' attitudes.

Биљана Ј. Стојановић
Нина С. Стојановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
Јагодина

УДК 37.036-053.4/.5
159.954/956-053.4/.5
Оригинални научни рад
Примљен: 20. март 2016.
Прихваћен: 23. мај 2016.

ПРИМЕНА ЛИКОВНИХ ТЕХНИКА И МАТЕРИЈАЛА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ И ОСНОВНОЈ ШКОЛИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ

Апстракт: Будући да је за развој дечје креативности неопходно стварање повољне атмосфере, обезбеђивање одговарајућих чулних искустава, као и примена одговарајућег материјала и прибора за рад у области ликовног стваралаштва, циљ истраживања у овом раду је да се утврди на који начин и у којој мери васпитачи и учитељи примењују разноврсне ликовне технике и материјале у раду са децом предшколског и основношколског узраста у области ликовног васпитања и образовања. Истраживање је обављено на почетку школске 2015/16. године, а узорак истраживања чинило је 60 васпитача и 60 учитеља (N = 120) из предшколске установе и основних школа у Јагодини. Примењени инструмент је упитник који је конструисан за потребе истраживања. Резултати су показали да васпитачи и учитељи користе сличне ликовне технике и материјале у области ликовног васпитања и да нема статистички значајне разлике међу њима, што имплицира да је неопходно мењати приступ ликовном образовању у предшколској установи и школи, како би се обезбедили повољнији услови за развој креативности код деце и ученика и омогућио континуитет између предшколског и школског образовања и васпитања.

Кључне речи: ликовне технике, ликовни материјали, креативност, дете, ученик.

УВОД

Један од највећих изазова савремене педагогије јесте омогућити погодне услове за развој креативности у предшколским установама и у школи. Стога је разумљиво што се од школе захтева да својим активностима и начином рада подстакне развој креативности, са идејом да ће овај подстицај за последицу имати већу креативност касније у животу, када се као одрасли људи буду суочавали са проблемима од чијег решавања ће зависити њихов лични и шири друштвени развој и напредак (StolliFink 2000; Feldhusen 2002; Јурић 2007). Да би настава успешно подстицала развој креативности, важно

је развијати сензибилитет васпитача и учитеља за предмет поучавања, као и за одабир прикладних наставних техника (Koludrović, Reić-Ercegovac 2010).

Када је реч о *креативности*, Урбан (Urban 1990) је описује као способност да се створи нов, необичан и изненађујући производ настао перцепирањем, процесовањем и коришћењем до максимума доступних информација, повезивањем и уклапањем тих информација са подацима из искуства или имагинарних елемената; систематизовањем свих делова или елемената у тему или гешталт различитог облика и саопштавањем креативне продукције другима. Гање (Gagne 1994) сматра да креативност представља врсту могућности која се испољава код талентоване деце, али и да је она у извесној мери присутна код свих. Креативност је виђена као креативна даровитост коју чини комбинација *интелектуалних, сазнајних, стилских, њерсоналних, мотивационих и срединских карактеристика* (Arar, Rački 2003; Richards 2010; Kozbelt, Beghetto, Runco 2010). Интелектуалне способности су генерално прихваћене као неопходан, али не и довољан услов за креативност (Kim, Cramond, Van Tassel-Baška 2010; Sternberg 2012).

Питање креативности окупирали су многе истраживаче, који су дефинисали и испитивали креативност у складу са својим теоријским опредељењима. Велики број аутора сматра да креативност представља општу црту, односно да особе креативне у једној области имају тенденцију да буду креативне и у другим (Plucker 2004; Kaufman, Baer 2005; Silvia, Kaufman, Pretz 2010). У истраживању које су обавиле Максић и Павловић (2011), подаци указују на развојну функцију креативности која, поред креативне продукције, укључује разне аспекте личности и понашања појединца. У предшколском периоду, креативност се испољава кроз радозналост и маштовитост, а у току основног образовања кроз дефинисање и развој интересовања. Торенс (Paul Torrance) је у књизи *Развој креативног мишљења њосредством школског искуства* изложио своје сугестије како се у разреду треба стварати клима за подстицање и развој креативности. Истакао је да је наставник обавезан да се упозна са суштином и главним ознакама (карактеристикама) креативности, како би применом таквих знања могао да прихвати и подстиче изражавање нових идеја и креативно деловање. „Наставници би, такође, требало да пруже модел отворености (отвореног ума), да провоцирају ученике да дају нове идеје, које могу бити контроверзне, да осујете ученике да подражавају креативне уметнике, како њихова властита креативност не би била осујећена“ (Торенс, према Ђорђевић 2011: 168).

Све ово указује да је важан задатак васпитача и учитеља стварање позитивне климе којом се осигуравају услови за подстицање индивидуалности у раду, постепено изграђивање мотивације, независности и унутрашњих критеријума успешности. Оптимална атмосфера подразумева и осећаје прихваћености и поштовања у васпитној групи и разреду (Poon Teng Fatt, 2000; Bilopavlović i sar. 2001; Vidović i sar. 2003; George 2005).

Научна истраживања стално доказују да рано бављење ликовним активностима и уметничко образовање уопште побољшавају и друге аспекте сазнања; тако на пример, ликовне активности подстичу *фокусирање*, односно, усмеравање пажње, учестало бављење ликовним активностима делује на бољу концентрацију и у другим активностима; ликовне активности подстичу *ојушишање* целог организма и лучење хормона среће, што резултира квалитетнијим живљењем; употреба различитих материјала, решавање проблема које доноси ликовни процес, експериментисање и тражење нових сазнања доприноси развоју дивергентног мишљења, а самим тим и *креативности*. Управо због тога у спровођењу ликовних активности с децом нема места правилима, законитостима и критици јер су они моментални загушивачи креативности, слободе, самопоуздања и радозналости. Омогућујући детету да ствара само, неоптерећено и без интервенције одраслих, добијамо прилику да завиримо у дечји унутрашњи свет, као и прилику да боље упознамо дете и учимо од њега. Таквим приступом, усмереним на особеност и самопоуздање сваког појединог детета, можемо постићи разноврсност, искреност и аутентичност дечјих радова који одражавају истинску стваралачку атмосферу у групи (Balić, Šimrak 2011).

Полазећи од чињенице да је дечји ликовни израз индикатор дечјег развоја и да он битно утиче на све аспекте развоја личности као што су емоционални развој, интелектуални, телесни, развој опажања, социјални развој, естетски и развој креативности, не смемо превидети улогу и значај ликовног васпитања. У оквиру ликовног стваралаштва, како у предшколској установи, тако и у школи, примена разноврсних ликовних материјала и техника омогућавају деци испољавање различитих способности, јер се одликују специфичним могућностима изражавања, физичким својствима, карактером, лепотом и ограничењима. *Ликовне технике* у визуелној уметности подразумевају специфичан начин употребе различитих врста материјала за ликовно стваралаштво, од чега зависи и сама форма визуелног изражавања и њена функција. Ликовне технике су сви материјали и начин на који их уметник користи при уметничком обликовању неког ликовног дела. Ликовне технике могу бити цртачке (оловка, угљен, пастел), сликарске (пастел, акварел, гваш, темпера, акрил, уље), вајарске (глина, гипс, бронза), елементи графике (отискивање, картонтиск, фротаж, дрворез, бакорез, бакропис, литографија и примењене уметности) (Филиповић, Каменов 2009).

Ликовни материјали се одликују специфичним могућностима изражавања, физичким својствима, карактером, лепотом и ограничењима. Дете, при манипулисању материјалом, врши одређено истраживање његових изражајних обликовних могућности. Ликовни материјали које деца могу обликовати су толико разноврсни да се не могу сви набројати, али се могу сврстати у неколико група: 1. необликовани, 2. полуобликовани и отпадни и 3. природни облици и материјали (Станојевић-Кастори и сар. 1987). На основу неких истраживања преференције деце у односу на избор материјала за игру утвр-

ђено је да, када деца имају прилике да се слободно опредељују за различите материјале, то су најчешће необликовани или полуобликовани материјали који им омогућују најразноврсније манипулације и трансформације. У *необликоване материјале* спадају: хартија, текстил, жица, вуна, канап, стиропор, фолија и слично. Предности необликованих материјала су велике: до њих се лако долази, а рад са њима и њихово сакупљање задовољавају дечју потребу за стварањем нечег новог, за мењањем, за истраживањем својстава и могућности различитих материјала. *Полуобликовани материјали* су такође занимљиви деци. То су: кутије, чепови, пластичне флаше, делови машина и апарата, отпаци грађевинског материјала од дрвета, дугмад и слично. Деца ове материјале обликују и компонују у нове целине и форме. Док манипулишу овим материјалима истовремено се развијају око и рука, богате се дечје представе, јер овај процес није само моторички, већ су у њега укључене и многе психичке функције (Томљеновић, Новаковић 2014).

Материјали треба да буду примерени узрасним и индивидуалним могућностима деце и ученика. Све поменуте врсте материјала имају своје специфичне карактеристике, техничка својства, порекло, намену и начин коришћења, што одређује и њихову специфичну примену у ликовном васпитању и образовању деце. Да би се успешно уклопили у остваривање општих циљева предшколског и основношколског програма и посебних задатака области ликовног васпитања, неопходно је да васпитачи и учитељи добро познају поменуте карактеристике како би могли правилно да их одабирају, приближе деци, упознају их са начинима руковања и уклопе у систем материјала прилагођених развојним могућностима и потребама деце.

Стога је оправдано поставити питање о начинима и могућностима подстицања креативности у савременој предшколској установи и школи, будући да акумулирано стање укалупљивања појединца у постојећи састав значајно отежава тај процес (Huit 2005; Vašić 2006). Рад представља покушај да се утврде емпиријске чињенице, односно да се испита које технике и материјале васпитачи користе у раду са децом у предшколској установи и да се ти резултати упореде са стањем у основној школи – техникама и материјалима које користе учитељи у раду са децом првог разреда.

МЕТОДА

Полазећи од претпоставке да је коришћење различитих ликовних материјала и техника један од предуслова за развој креативности, *циљ* нашег истраживања је био да испитамо ставове васпитача и учитеља о примени ликовних материјала и техника у раду са децом предшколског и млађег школског узраста. У складу са циљем, постављени су следећи задаци истраживања: 1. Утврдити по чијем избору се врши одабир ликовних техника и материјала (васпитач, учитељ или деца / ученици); 2. Испитати које се тех-

нике најчешће користе у раду са децом / ученицима; 3. Утврдити који се материјали најчешће користе у раду са децом / ученицима; 4. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике међу васпитачима и учитељима по питању примене ликовних материјала и техника. Хипотеза коју смо поставили у овом истраживању гласи: претпоставља се да постоје статистички значајне разлике између предшколских васпитача и учитеља у односу на примену разноврсних техника и материјала у области ликовног стваралаштва. *Узорак* истраживања су чинили васпитачи и учитељи (N = 120), и то 60 васпитача из предшколске установе „Пионир“ у Јагодина, и 60 учитеља из основних школа у Јагодина.

Инструменти. Ставови васпитача и учитеља о примени ликовних материјала и техника испитивани су уз помоћ два инструмента који су посебно израђени за потребе овог истраживања и који имају одлике упитника. Анкете садрже 12 питања отвореног, затвореног типа и типа рангирања. У анкетама су заступљена питања која се односе на испитивање васпитача и учитеља о заступљености различитих ликовних техника, ликовних материјала за сваку област ликовног изражавања: цртање, сликање, графика и пластично обликовање. Истраживање је извршено 2016. године. Подаци прикупљени током истраживања обрађени су коришћењем софтверског пакета за статистичку обраду података SPSSStatistic, верзија 17.00.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања приказани су у односу на постављени циљ: испитати ставове васпитача и учитеља о примени ликовних материјала и техника у раду са децом предшколског и млађег школског узраста.

Први задатак односио се на испитивање васпитача и учитеља по чијем избору се врши одабир ликовних техника и материјала. Резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. Ко врши избор ликовних техника и материјала?

Испитаници	деца / ученици %	васпитачи / учитељи %	заједно %	Σ
Васпитачи	18,3	48,3	33,3	100
Учитељи	3,3	75	21,7	100

Највећи број испитаних васпитача и учитеља изјаснило се да они бирају ликовне материјале и технике. Тај број је значајно већи код учитеља

(75%) у односу на васпитаче (48,3%), што се може објаснити тиме да учитељи поштују садржаје предвиђене Наставним планом и програмом.

Могућности избора дефинисане су као алтернативне или могућности унутар одељења и омогућавају такав избор који ће одговарати интересима деце и ученика и њиховом начину учења, а посебан значај има јер се тиме подстиче развој креативности и слобода уметничког израза код деце / ученика. Васпитачи и наставници треба да прилагоде окружење у коме се овај процес одвија, тако да одговара сваком детету. Учење уметности на основу слободног избора (Choice based art education 1999) су покренули у САД Катарина Даглас и Џон Кроу. У коренима овог начина учења уметности се налази рад Марије Монтесори и програм „Корак по корак”, с тим што су основне идеје развијене и разрађене за примену у предмету визуелна уметност. У учењу уметности на основу слободног избора од ученика се тражи да на час дођу са идејом шта би требало да раде, да сами бирају идеје за рад, начине реализације, презентације, а наставник је ту да помаже у реализацији идеја и решава проблеме на које ученици наилазе током рада (Илић 2010). У том смислу, сматрамо да би пружање могућности да деца сама бирају теме, ликовне технике и материјале у области ликовног изражавања знатно допринело развоју креативних потенцијала, почев од предшколског узраста и надаље у школи.

Када су у питању ликовне технике које васпитачи и учитељи користе у раду са децом, резултати показују да су најчешће примењиване сликарске. И васпитачи и учитељи у 46,7% случајева користе сликарске технике. Цртачке технике учитељи користе чешће (50%), а васпитачи у нешто мањем броју (38,8%). Вајарске технике, међутим, учитељи уопште не користе, док 11,7% васпитача примењује технику вајања са предшколском децом. Графичке технике васпитачи и учитељи примењују у истој мери (табела 3).

Табела 3. *Ликовне технике које се најчешће користе у раду са децом–ученицима*

Ликовне технике	васпитачи		учитељи	
	F	%	F	%
Цртачке	23	38,3	30	50
Сликарске	28	46,7	28	46,7
Вајарске	7	11,7	0	0
Графичке	2	3,3	2	3,3

У оквиру истог задатка, желели смо да испитамо које ликовне материјале васпитачи и учитељи користе у оквиру ликовног васпитања. Од њих смо тражили да рангирају понуђене материјале према томе колико их често примењују. Приказ резултата дат је у табели 4.

Табела 4. *Ликовни материјали који се најчешће користе у раду са децом–ученицима*

Технике	Материјали	Васпитачи		Учитељи	
		Mean	Rang	Mean	Rang
Цртање	Графитне оловке	1,500	1	1,566	1
	Оловке у боји	2,750	2	2,600	2
	Фломастери	3,133	3	3,233	3
	Туш	3,633	4	3,716	4
	Креде	3,966	5	3,883	5
Сликање	Водене боје	1,266	1	1,433	1
	Гваш и темпера	2,516	3	2,066	2
	Колаж	2,216	2	2,500	3
Графика	Отискивање	1,016	1	1,183	1
	Фротаж	2,466	2	2,216	2
	Картонтиск	2,516	3	2,600	3
Пластично обликовање	Обликовање полуобл. матер.	2,266	1	2,133	2
	Амбалажни материјал	2,800	4	2,750	3
	Природни материјал	2,610	3	3,600	4

Према добијеним резултатима, васпитачи и учитељи су на сличан начин рангирани материјале у области: цртања, сликања, графике и пластичног обликовања. У овом делу, коментарисаћемо само разлике које смо уочили. На пример, васпитачи чешће користе колаж од наставника, јер су овом материјалу дали ранг 2, док је код учитеља овај материјал на трећем месту. Такође је занимљив резултат који смо добили од учитеља када је у питању пластично обликовање. У претходном питању, учитељи су одговорили да уопште не примењују вајање, а у овом рангирању су вајање ставили на прво место. То отвара питање да ли користе пластично обликовање у ликовном стваралаштву и ако га користе, колико често то чине, или су на ово питање дали пожељан и очекиван одговор. Код васпитача на првом месту се налази обликовање полуобликованим материјалима, затим вајање, природни материјали и на крају амбалажни материјали. Учитељи су природне материјале ставили на последње место. Питање коришћења разноврсних материјала и техника сматрамо веома значајним за развој и подстицање креативности код деце. О томе говоре и Богумил Карлаварис и Мира Крагуљац, јер су у истраживању спроведеном 1981. године утврдили да се садржајима и методима може утицати на развој креативности, како на развој ликовне, тако и на развој креативног мишљења. Даље су утврдили да је „најефикаснији онај програм који оставља ученицима довољно ширине и простора

за њихово креативно ангажовање, онај који не сужава пажњу, интерес и проблем на ограничено поље или подручје“ (Карлаварис, Крагуљац 1981: 85). За организацију наставе ликовне културе потребни су посебни услови, адекватан простор, ресурси, да би се подржао креативни процес у настави. Резултати анализираних одговора испитаних учитеља разредне наставе потврђују претпоставку да у настави ликовне културе на ступњу разредне наставе још увек доминирају застарели модели учења и поучавања. Они се очитују у превладавајућем коришћењу устаљених општих наставних метода и облика (фронтални облик рада; коришћење методе усменог излагања, методе разговора, методе демонстрације), док се савремене наставне стратегије попут искуственог, истраживачког учења те учења путем решавања проблема, као и специфичне (ликовне) методе прилагођене посебностима предмета ликовна култура, користе у много мањој мери. Што се тиче односа према самом предмету и његовој важности, већина учитеља је свесна значаја овога предмета унутар школског курикулума. Већина учитеља је такође свесна потребе остваривања његових циљева који обухватају когнитивни, афективни и психомоторички развој; с друге стране су, међутим, недовољно упознати с начинима остваривања што квалитетније наставе, будући да у раду не користе у довољној мери савремене наставне стратегије (самостално и активно учење кроз решавање проблема, стицање властитог искуства, истраживање). Разлози за такво стање могу бити бројни, но оне пресудне можемо наћи у стицању традиционалног / незадовољавајућег стручног (али и општег педагошко-психолошког) образовања из подручја ликовне културе за време факултетског образовања, као и у недовољном стручном усавршавању учитеља који су запослени (разлог, између осталог, лежи и у премалом броју организованих стручних радионица из овог подручја). Како би се наведене негативне појаве минимизирале, потребно је остварити већу заступљеност практичних методичких вежби за време студија како би студенти могли стицати стручно-педагошка знања кроз властито искуство; такође је потребно повећати број стручних семинара за учитеље који раде у школама како би на конкретним практичним примерима имали прилику видети примену савремених модела учења (Томљеновић, Новаковић 2014).

На крају, ово истраживање је имало за циљ да испита да ли постоје разлике међу васпитачима и учитељима по питању примене ликовних материјала и техника. У овом случају, ниво сигнификантности ($p > 0,05$) указује да не постоји статистички значајна разлика у рангирању коришћеног ликовног материјала, осим у области цртања, и то у случају коришћења гваш и темпера и колажа (Табела 5).

Табела 5. *Коришћење ликовних материјала – поређење васпитача и учитеља*

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Рангирање коришћених материјала у области сликања – водене боје	1549,000	3379,000	-1,624	,104
Рангирање коришћених материјала у области сликања – гваш и темпере	1176,000	3006,000	-3,644	,000
Рангирање коришћених материјала у области сликања – колаж	1443,500	3273,500	-2,104	,035

Из табеле се може видети да гваш и темпере учитељи чешће користе од васпитача и да то није случајно. Исто тако, васпитачи системски чешће користе колаж.

Резултати добијени у овом истраживању нису потврдили постављену хипотезу, да васпитачи користе разноврсније ликовне материјале и технике у односу на учитеље. Поред незнатних разлика у неким областима, не може се извући закључак да постоје статистички значајне разлике у примени ликовних техника и материјала у предшколској установи и у школи. Као што смо видели, васпитачи чешће пружају могућност деци да одаберу технике и материјале које ће користити у области ликовног стваралаштва, али смо очекивали да ће тај проценат бити далеко већи, ако знамо да васпитачи у раду са децом имају веће могућности у односу на школске услове. Ово се односи пре свега на могућност избора тема, техника, времена које није ограничено трајањем школског часа, наставним планом и програмом и слично. Иако у предшколској установи постоји већа флексибилност у раду, и у школи се могу примењивати методе које би ученицима омогућавале већу слободу избора у сваком погледу. То је посебно важно да би се деци и ученицима омогућило слободно изражавање које је предуслов развоја креативности, не само у области ликовног стваралаштва, већ и у развијању креативних потенцијала уопште (Илић, 2010). Отуда се без добро организованог и деци прилагођеног ликовног васпитања не могу успешно остваривати ни задаци естетског васпитања нити они који се тичу развоја креативности.

ЗАКЉУЧАК

Испитивање примене различитих ликовних техника и материјала у раду са децом предшколског и школског узраста показало је да предшколски васпитачи и учитељи примењују сличне технике и материјале у области

ликовног стваралаштва и да међу њима нема статистички значајне разлике. Ликовни материјали и технике одликују се специфичним могућностима изражавања и због тога је неопходно деци понудити разноврсне материјале, колико је могуће равномерно, повремено их мењајући да би се у рад унела свежина и подстакло интересовање за нешто ново или креативније коришћење већ познатих материјала. Полазећи од претпоставке да слобода избора подразумева или бар дозвољава слободу изражавања, а да је слобода изражавања основа креативности, закључујемо да је проблем истраживања слојевит и подразумева отварање нових питања као што су: анализа званичних предшколских и школских програма образовања и васпитања у погледу опште стратегије развијања ликовних способности и коришћења ликовних материјала и техника у развијању креативности код деце и целовитије сагледавање утицаја ликовних материјала и техника, њихове разноврсности и расположења просветних радника да понуде и користе ова средства у циљу развоја ликовних способности код деце и ученика и развоја њихових креативних потенцијала.

ЛИТЕРАТУРА

Arar, Rački, (2003): Ljiljana Arar, Željko Rački, Priroda kreativnosti, *Psihologijske teme*, No 12, 3–22.

Balić-Šimrak, Šverko, Županić Benić (2011): Antonija Balić-Šimrak, Ivan Šverko, Marijana Županić Benić, U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju, Konferencija ECNSI, Zagreb: Učiteljski fakultet (zbornik radova likovnog simpozija).

Bašić (2006): Slavica Bašić, Otvorena nastava kao teorijski konstrukt. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 21–32.

Bilopavlović, Čudina Obradović, Ladika, Šušković Stipanović (2001): Tito Bilopavlović, Mira Čudina Obradović, Zvezdana Ladika, Roman Šušković Stipanović, *Dosadno mi je – što da radim. Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

Đorđević (2011): Jovan Đorđević, Proces globalizacije i kreativnost, Beograd: Srpska obrazovna akademija, <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/DjordjevicJ%20-%2014.pdf>, posećeno 12.07.2012.

Feldhusen (2002): John Feldhusen, Creativity: the knowledge base and children, *High Ability Studies*, 13 (2), 179–183.

Filipović, Kamenov (2009): Sanja Filipović, Emil Kamenov, *Mudrost čula, 3.deo – Dečje likovno stvaralaštvo*, Novi Sad: Dragon.

Gagné (1994): François Gagné, A differentiated model of giftedness and talent, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).

George (2005): David George, *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*, Zagreb: Educa.

- Huitt (2005): William Huitt, Humanism and open education. <http://chiron.valdosta.edu/>
- Jurić (2007): Vladimir Jurić, Kurikulum suvremene škole, U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb: Školska knjiga, 253–303.
- Karlavaris, Kraguljac (1981): Bogomil Karlavaris, Mira Kraguljac, *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*, Beograd: Prosveta.
- Kaufman, Baer (2005): James C. Kaufman, John Baer, *Creativity across domains: Faces of the muse*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kim, Cramond, Van Tassel-Baska (2010): Kyung Hee Kim, Bonnie L. Cramond, Joyce Van Tassel-Baska, The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*, New York, NY: Cambridge University Press, 395–412.
- Koludrović, Reić-Ercegovac (2010): Morana Koludrović, Ina Reić-Ercegovac, Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgojne znanosti*, Vol. 12, br. 2, 427–439.
- Kozbelt, Beghetto, Runco (2010): Aaron Kozbelt, Ronald A. Beghetto, Mark A. Runco, Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*, New York, NY: Cambridge University Press, 20–47.
- Maksić, Pavlović (2011): Slavica Maksić, Jelena Pavlović, Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: a qualitative study, *High Ability Studies*, 22 (2), 219–231.
- Plucker (2004): Jonathan A. Plucker, Generalization of creativity across domains: Examination of the method effect hypothesis. *Journal of Creative Behavior*, 38, 1–12.
- Poon Teng Fatt (2000): James Poon Teng Fatt, Fostering creativity in education. *Education*, 120 (4), 744–758.
- Richards (2010): Ruth Richards, Everyday creativity: process and way of life – four key issues. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*, New York, NY: Cambridge University Press, 189–215.
- Silvia, Kaufman (2010): Paul J. Silvia, James C. Kaufman, Creativity and mental illness. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*, New York, NY: Cambridge University Press, 381–394.
- Stanojević-Kastori, Kamenov, Pantelejeva (1987): Miroslava Stanojević-Kastori, Emil Kamenov, Lidija Vladimirovna Pantelejeva, *Likovno oblikovanje u dečjim vrtićima SFRJ i SSSR*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sternberg (2012): Robert Sternberg, The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach, *Creativity research journal*, 24 (1), 3–12.
- Stoll, Fink (2000): Louise Stoll, Dean Fink, *Mijenjamo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa.
- Urban (1990): Klaus K. Urban, Recent trends in creativity research and theory in Western Europe, *European Journal for High Ability*, 1 (0), 99–113.
- Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković (2003): Vlasta Vizek Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP: VERN.

Ilić (2010): Vojislav Ilić, Individualizacija u nastavi likovne kulture primenom učenja na osnovu slobodnog izbora, *Obrazovna tehnologija*, br. 1, 25–41.

Tomljenović, Novaković (2014): Zlata Tomljenović, Svetlana Novaković, Mišljenja učitelja razredne nastave o učenju i poučavanju likovne kulture u osnovnoj školi, *Inovacije u nastavi*, XXVII, 2014/1, 31–41.

Biljana J. Stojanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Psychology and Pedagogy
Nina S. Stojanović
Jagodina

HOW TO APPLY ART TECHNIQUES AND MATERIALS IN PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL IN ORDER TO DEVELOP CHILDREN'S CREATIVITY

Summary: Since creating a favorable atmosphere, providing sensory experiences and using appropriate material and equipment in teaching art are necessary for the development of children's creativity, the research goal of this paper was to determine in which way and to what extent pre-school teachers and elementary school teachers use different art techniques and materials in teaching art. The research was conducted at the beginning of the 2015/16 school year, and the research sample consisted of 60 pre-school teachers and 60 elementary school teachers (N = 120) from Jagodina. The research instrument consisted of a questionnaire which was designed for the purpose of the research. The results showed that both pre-school teachers and elementary school teachers used similar art techniques and materials in teaching art and that there were no statistically significant differences between them, which implies that it is necessary to change the approach to teaching art in pre-school and elementary school institutions, in order to create more favorable conditions for the development of children's creativity and to ensure a line of continuity between pre-school and elementary school education.

Key words: art techniques, art material, creativity, child, student.

Бојан М. Велковић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Депарتمان за психологију
Докторанд

УДК 159.942.5:159.923.2
616.89-008.441
Прегледни рад
Примљен: 20. октобар 2015.
Прихваћен: 18. јануар 2016.

ПОСТТРАУМАТСКИ СТРЕСНИ ПОРЕМЕЋАЈ: ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ И НЕУРОБИОЛОШКА ОСНОВА

Апстракт: Посттрауматски стресни поремећај (ПТСП), као психолошка реакција на искуство трауматског доживљаја са релативно карактеристичном клиничком сликом, јесте актуелна ознака концепта који је описиван много пута раније кроз историју, под другим називима. Психолошка дисфункција и неуробиолошка дисрегулација праћене симптомима интрузије (наметања), симптомима избегавања и појачане побуђености, чине оквир овог психобиолошког поремећаја. Реаговање у стресним и трауматским ситуацијама условљено је свеукупном организацијом личности која укључује неурофизиолошку, когнитивну и афективну компоненту. Међудејства психе, нервног, ендокриног и имунолошког система саставни су елементи опште адаптивне реакције – одговора организма на стресор и трауматски догађај. Одговор на питање зашто су неки људи више од других погођени трауматским догађајем, зашто се много теже опорављају или се никад потпуно не опораве је комплексан. Доживљај трауме је, услед интерперсоналних разлика у неуропсихолошкој конституцији, веома индивидуална ствар.

Кључне речи: стрес, траума, посттрауматски стресни поремећај.

УВОД

Многобројни ратни сукоби, природне катастрофе, изузетна брзина живљења испреплетана стресовима различитог интензитета карактеришу еру у којој савремени човек живи као *еру трауматизације*. Велика је вероватноћа да скоро сваки човек, у једном тренутку свог живота, доживи догађај који ће га нагнати на преиспитивање погледа на свет око себе, и који је на изврстан начин за њега трауматски. У зависности од бројних фактора, неки људи ће након трауматског догађаја имати релативно краткотрајну реакцију и опоравити се, док ће други трпети дуготрајне последице.

Општеприхваћена је дефиниција стреса као целовитог биопсихосоцијалног одговора организма на деловање стресора који ремете његову равно-

тежу. Сели (Selye 1956) је развио *концепт ГАС* – генералног адаптационог синдрома, тврдећи да су физиолошке реакције на стресор увек исте, независно од врсте стресора и других чинилаца. Осовина хипоталамус–хипофиза–адренална жлезда (ХХА-осовина) активира се у стресним ситуацијама и обезбеђује адаптивну реакцију организма кроз три сукцесивна стадијума: аларм, отпор и исцрпљење. Организам тежи поновном успостављању хармоније и равнотеже, а ту перманентну тежњу организма много пре Селија уочили су Емпедокле, Хипократ и Епикур, дефинишући болест као дисхармонију, односно поремећај равнотеже (Миљковић 2005). Кенон (Cannon) ће тај концепт почетком двадесетог века назвати *хомеостазом* и увести појам „борба или бекство” (fight or flight) описујући потенцијалне одговоре организма на опасност.

Одређени истраживачи постулирају тзв. психолошки модел стреса (Кокс и Макеј 1965; Лазарус 1966; Мејсон 1975, према Обреновић 2005) са фокусом на психосоцијалним чиниоцима као изворима стресних и трауматских искустава и односом појединца са околином. Управо когнитивна обрада ситуације од стране личности и њен доживљај те ситуације као потенцијално стресне или трауматске опредељује природу и интензитет реакције појединца.

То је истовремено значило и напуштање редукционистичког биомедицинског модела који је сводио поремећаје и болести на процесе на нижим ћелијским и хемијским нивоима, без довољног узимања у обзир психосоцијалних фактора. Нови, холистички и интердисциплинарни *психоневроендокриноимунолошки модел* укључује и психолошке опсервације и објашњења као и сагледавање неуралне, ендокрине и имунолошке основе менталних процеса током акутног стреса, хроничног дуготрајног стреса или посттрауматске стресне реакције.

РАЗВОЈ ИДЕЈЕ О НЕУРО-ФИЗИОЛОШКО-ПСИХОЛОШКОЈ УСЛОВЉЕНОСТИ ЧОВЕКОВОГ ПОНАШАЊА

Идеја о повезаности соматских (биохемијских и физиолошких) и психичких процеса интригирала је истраживаче људског понашања од најранијих времена. Тако је Аристотел сматрао да мозак служи за хлађење крви па је због тога тако набран, Хипократ је творац теорије о биохемијској типологији која каже да доминантна улога једне од четири телесне течности диференцира индивидуалне разлике у темпераменту и карактеру људи, што је касније прихватио и Гален, а Рене Декарт, признајући да не може са сигурношћу тврдити где је смештена душа, веровао је да зна где се она „повезује” са телом – у епифизи (Лурија, 1983). Снажни импулси за проучавање латентних извора људског понашања и поремећаја у понашању јављају се и

у 18. и 19. веку као својеврстан одјек емпиристичке филозофије, Дарвинове теорије еволуције и изражених настојања у медицини и психијатрији да се систематизује симптоматологија душевних поремећаја. Истовремени развој експерименталне психологије (Вунт, Спирман, Терстон, Пирсон и др.) почиње да отрже психологију из „загрљаја” филозофије и медицине.

Експерименти Павлова са класичним условљавањем донели су нова са знања о повезаности функционисања церебралног кортекса (ексцитација–инхибиција) и понашања. Експериментална истраживања која су се бавила утврђивањем каузалности неуролошког и психолошког допринела су развоју и Ајзенкове теорије по којој физиолошку подлогу процеса кортикалних узбуђења (која су у основи екстраверзије) чини ретикуларна формација, док је за доминацију емоционалне стабилности, односно неуротизма, одговоран лимбички систем.

Без обзира на то колико је свака од наведених идеја или теорија претендовала или успела да постане парадигма у Куновом смислу развоја науке, евидентно је константно постојање тежње у науци о људском понашању да се оно дефинише, протумачи и предвиди на основу утврђених повезаности неурофизиолошких и психолошких механизма, тј. активности централног нервног система (ЦНС) и психолошких динамизама. Тако данас говоримо о *психонендоокрино-имунолошкој основи* реакције на стресоре и трауматска искуства. Стрес преко промена у неуроендокрином систему утиче на морфологију нервних ћелија, а посттрауматски стресни поремећај (ПТСП) као снажна психолошка реакција на трауматско искуство тумачи се променама на лимбичким везама са амигдалом (Charney et al. 1993, према: Нешић 2005).

Према резултатима савремених психобиолошких истраживања ПТСП-а, трауматски стрес утиче на биолошке функције и структуре организма чинећи га осетљивијим и склонијим хормонским и метаболичким поремећајима који могу бити узрок различитим здравственим сметњама као што су, на пример, повишене вредности срчане фреквенције, крвног притиска и кожне проводљивости (Bremner, Southwick, Charney 1999, према: Шпирић 2008).

ДЕФИНИЦИЈА, ИСТОРИЈАТ И КАРАКТЕРИСТИЧНИ СИМПТОМИ ПТСП

Посттрауматски стресни поремећај (ПТСП) је психолошка реакција на искуство трауматског доживљаја, нарочито оног у којем је особи угрожен живот. Кад особа претрпи претећу ситуацију поводом које одреагује снажним осећањем страха, ужаса и беспомоћности кажемо да је претрпела трауму. Елемент *беспомоћности* чини одређени догађај субјективно потресним. Иако се првенствено везује за трауматска искуства услед учешћа у борбеним

дејствима или боравка на територији захваћеној ратом, трауматски догађај могу представљати и физичко или сексуално злостављање, ситуације са тешким повредама или смртним исходом, тешке саобраћајне несреће или елементарне непогоде (земљотреси, пожари, поплаве). Оштећење које особа доживи током трауме не мора нужно бити физичко оштећење. Може бити и психичко, а траума се тада дефинише као веома јак и неизбрисив душевни потрес (Шпирић 2008). Укратко, *ПТСП је изражена психолошка реакција на интензивни стресор средине* (Charney et al. 1993, према: Нешић 2005).

Иако је тек осамдесетих година прошлог века диференциран као посебан психијатријски поремећај (DSM – III 1980), овај феномен познат је од најранијих времена и кроз историју ратовања називан је различитим именима. У Америчком грађанском рату био је познат као „војничко срце” (енгл. soldier’s heart), у Првом светском рату као „гранатни шок” (енгл. shell shock), а у Другом светском рату као „ратна неуроза” (енгл. war neurosis). Многи војници са симптоматологијом ПТСП били су означени као особе које пате од „борбеног замора”, а у време Вијетнамског рата у употреби је био израз „реакција на стрес у борби” (енгл. combat stress reactions).

У каснијој ревизији службеног дијагностичког приручника Америчког удружења психијатара DSM – III, посттрауматски стресни поремећај је обухватио не само трауме настале у ратним условима, већ и оне које су последица различитих несрећа, елементарних непогода, насиља, силовања, и слично, насталих у мирнодопским условима. Код већине људи након доживљене трауматске ситуације интензитет симптома смањи се за неколико месеци, али код одређеног броја људи симптоми се не повлаче тако брзо, а у одређеном броју случајева могу опстати и доживотно. Утврђено је да су доживљај трауме и реакција на трауму високоперсонализовани процеси. Развој ПТСП проистиче из комбинације фактора: карактеристика трауматског догађаја, структуре личности појединца, тренутног психичког стања, преживљених трауматских искустава у ранијем периоду живота, социјалне подршке након трауме, итд.

Три основне групе симптома обележавају ПТСП:

1. *Интрузивни (наметљиви) симптоми:*

- узнемирујућа сећања или слике трауматског догађаја;
- застрашујући, кошмарни снови;
- флешбекови – осећај као да се трауматски догађај поново дешава;
- доживљај интензивне узнемирености при подсећању на догађај;
- интерперсонална реодигравања;
- физиолошке реакције: убрзани срчани ритам, мишићна напетост, појачано знојење.

Траума преузима централно место у животу појединца, особа остаје „заробљена у трауми”, губи се способност да се искуство трауме доживи као прошлост.

2. *Симптомима избегавања:*

- социјална изолација, избегавање интерперсоналних комуникација;
- емоционална отупелост и пад интересовања за социјалне активности;
- избегавање свега што подсећа на трауму (мисли, места, људи);
- осећај обамрлости, празнине, бесперспективности;
- психогена амнезија.

Избегавање као модел понашања може да поприми различите облике, све до употребе психоактивних супстанци (алкохол, дроге) како би се особа што више удаљила од непријатних емоционалних стања.

3. *Симптомима појачане побуђености:*

- раздражљивост и бес, „кратак фитиљ”;
- проблеми са пажњом и концентрацијом;
- стално ишчекивање знакова опасности, претерана опрезност;
- проблеми са сном, несанице.

Особа са израженом ПТСП симптоматологијом може реаговати дво-струко: веома интензивно, повређујући друге или себе, или не реагујући уопште. Долази до тзв. генерализације претње, свет постаје „опасно место”, а безазлени стимулуси се доживљавају као индикатори опасности. Изостајање интеграције афективног искуства и когнитивне обраде догађаја доводи до тога да особа може реаговати потпуно неадекватно у односу на реалну ситуацију (Симоновић 2005).

У зависности од изражености појединих симптома и њиховог трајања, потребно је одредити и тип ПТСП, тј. да ли је он акутни, хронични или са одложеним почетком. Према дијагностичким критеријумима Америчке психијатријске асоцијације (DSM IV), код акутног стреса симптоми трају до 3 месеца, код хроничног дуже од 3 месеца, а код ПТСП са одложеним почетком симптоми се појављују најмање 6 месеци након трауматског догађаја. Епидемиолошки подаци говоре о животној преваленци ПТСП око 7,8% (Kesler et al. 1995, према: Шпирић 2008). Акутна стресна реакција после доживљене тешке трауме јавља се код 30–50% експонираних, а од тог процента око половина њих има симптоме хроничног ПТСП. Од особа које су провеле неко време у ратној зони око 30% има искуства ПТСП, а 15,2% вијетнамских ветерана има хроничан ПТСП и након 20 година после рата (Кулка и сар. 1990, према: Шпирић 2008).

Дијагностички критеријуми према МКБ–10 су веома слични онима у DSM IV, а у оба система *симптоми поновног проживљавања трауме* су кључни за дијагностификовање ПТСП (Yule 2000, према: Шпирић 2008). ПТСП нарушава основне сфере функционисања људског организма: психолошку, физиолошку и социјалну (интерперсоналну). Снажни стресор из социјалне средине проузрокује озбиљне последице по личност, угрожава физички и психички интегритет појединца.

ГЛАВНИ ТЕОРИЈСКИ ПРАВЦИ У ОБЈАШЊАВАЊУ КОНЦЕПТА ПТСП

Теорија учења – ослања се на теорију класичног условљавања, а трауматски догађај се тумачи као безусловни стимулус који је довео до безусловног одговора – екстремног страха. Стимулуси који подсећају на трауму постају условне дражи које се повезују са реакцијама на трауму, са страхом. Особа по принципима оперантног условљавања тежи да избегне контакт са ситуацијама и објектима који подсећају на трауму. Особа проширује избегавајуће понашање и на симболе који нису директно везани за трауму. *Условљени страх* је термин који су психолози почели да користе како би описали процес током ког нешто што не представља реалну опасност постаје извор интензивног страха (Големан 2005).

Теорија научене беспомоћности – базирана је на почетним експериментима са животињама које су изводили Овермајер (Overmier) и Селингман (Seligman) 1986. године, констатујући да експерименталне животиње често, услед мотивационог и когнитивног дефицита, пасивно прихватају електрични шок. Оне просто не показују очекивану лепезу одговора којим би избегле стресор, а и када повремено изведу успешан одговор – понашање за избегавање електрошока, оне га не усвајају као модел. Концепт научене беспомоћности се све чешће предлаже као модел за објашњење ПТСП (Kolb 1985, према: Шпирић 2008.). Исход *научене беспомоћности* огледа се у мотивационом, когнитивном и емоционалном дефициту, па особа са ПТСП може испољити неконтролисано афективно реаговање уз могућу појаву „acting out” реакције или потпуног повлачења у себе и искључивања из социјалних активности праћеног депресијом. Посебно је осетљива група људи која поседује тзв. генералну предиспозицију, „склоност стресу”, обележену пре свега сталним негативним расположењем, преосетљивошћу и анксиозношћу.

Теорија обраде информација – у основи теорије је идеја да траума никада није у потпуности психолошки обрађена, већ у ситуацијама нових стимулуса који подсећају на трауму долази до „подешавања” између меморисаних енграма у нервном систему, сећања која су ускладиштена као висцерална сензација и придоласећих стимулуса. Овако је обраду информација

тумачио Хоровиц (Horowitz 1986, према: Шпирић 2008) сматрајући да особа у интерпретацији нових стимулуса користи раније изграђене менталне моделе и шеме. Зато наизглед безазлени стимулуси из социјалне средине који особу подсећају на трауматско искуство могу изазвати анксиозност, панику, флешбекове и ноћне море.

Психодинамска теорија – покушавајући да објасни симптоме „трауматске неурозе“, Фројд је изнео став да актуелна траума само поново оживљава одређену трауму из раног детињства, кроз механизам психолошке регресије. Укупно психичко стање трауматизоване особе резултат је активације конфликта и страхова формираних у раном детињству као „дечја неуроza“. Према томе, симптоми поновног проживљавања трауматског искуства ПТСП представљају регресију на примитиван начин функционисања (Fenichel 1961, према: Шпирић 2008).

РЕАКЦИЈА НА СТРЕС

Уопштено, реакције на стрес можемо поделити на физиолошке и психолошке. Акутни одговор на стрес укључује координирано синаптичко пражњење са висцеларном и моторном реакцијом борбе или бега. У организму настају бројне биохемијске, физиолошке и когнитивне промене које резултују променама понашања како би организам адекватно одговорио новонасталој ситуацији која се доживљава као угрожавајућа и потенцијално опасна. У основи реакције је ХХА-осовина (хипоталамус, хипофиза, адуренална жлезда). У условима када нема дејства стресора из социјалне средине, ова осовина функционише по дневном ритму, са врхом секреције гликокортикоида који почиње иницијацијом циклуса будности (Keller-Wood i Dallman 1984, према: Нешић 2005).

Ако личност перципира одређену ситуацију као реално или потенцијално опасну, онда долази до адаптивног одговора, мозак иницира хиперсекрецију кортикотропног хормона у хипоталамусу, CRF повећава лучење кортикотропног хормона (АСТН – аденокортикотропни хормон) преко хипофизе. Такође, долази до појачане активности симпатичког нервног система (пораст крвног притиска, убрзани срчани ритам и ритам дисања, повећана електропроводљивост коже, итд.). Срж надбубрежне жлезде лучи адреналин и норадреналин, који имају улогу да појачају физиолошку активност организма и осигурају већу расположивост енергије у критичном тренутку (Обреновић 2005). Истовремено, долази и до тзв. споре реакције ХХА-осовине, кора надбубрежне жлезде лучи кортизол који има за циљ да угаси симпатичку активацију подстакнуту стресом чим прође непосредна опасност по организам. На тај начин се организам враћа у равнотежу и нормално функционисање.

У ситуацији деловања стресора на организам, у мозгу се (у амигдалама) ослобађају ендогени опијати – ендорфини и енкефалини, чији је задатак да активишу имунолошки систем организма. Они су такође снажни ублаживачи бола, па зато повећани ниво тих опиоида у стресним ситуацијама повећава толеранцију на бол (стресом индукована аналгезија). Дуготрајна изложеност стресу, изгарање под стресом, има за организам високу цену јер долази до „адаптације на стрес”, нема опоравка и повратка на стање пре стреса. ХХА-осовина је исцрпљена, па је антистресна заштита ниска. Неки аутори су склони тврдњи да је дужина експонирања стресору значајнија од интензитета стресора (Миљковић 2005).

У психолошком смислу особа цео процес доживљава као негативно емоционално искуство. Психолошке реакције на стрес укључују когнитивну, емоционалну и бихејвиоралну димензију (Обреновић 2005). Долази до слабљења пажње, концентрације, погрешних процена и преурањених и неадекватних одлука које резултирају бројним грешкама у решавању свакодневних животних задатака или сложенијих социјалних ситуација. Од међузависности, врсте и интензитета стресора и структуре личности зависиће природа емоционалне и бихејвиоралне реакције особе на стрес (да ли ће преовладати анксиозност, узбуђење, љутња, бес или агресивност, да ли ће особа изабрати повлачење, избегавање или борбу).

НЕУРОФИЗИОЛОГИЈА ПТСП

ПТСП као психобиолошки поремећај настао услед једног или више трауматских догађаја укључује и неуробиолошку дисрегулацију и психолошку дисфункцију (Филаковић 2000). За разлику од физиолошког одговора у акутном стресу, кад се ниво хормона након престанка дејства стресора враћа на нормалу, код особа са ПТСП, код којих постоји „печат страха” (Големан 2005) и измењена когнитивна шема, присутна је дуготрајна побуђеност ХХА-осовине услед сталног реаговања на научене стимулусе страха (јака бука или звуци који подсећају на пуцњаву, гледање филмова са садржајем насиља, места, лица, мириси или догађаји који подсећају на трауму, и сл.). Особа као да има стално укључен „систем за детекцију опасности”, осећа се угроженом и у сталном је ишчекивању потенцијалне опасности. Особе са ПТСП пате од константне активације биолошког стресног одговора јер знатан број стимулуса из социјалне средине могу доживети као подсећање на трауму.

Адаптивна будност, која је нормална код акутне стресне реакције, код ПТСП прелази у анксиозност и раздражљивост, уз хипервигилност пажње и тешкоће са сном. Алармни механизми организма губе своју одбрамбену и адаптивну улогу и попримају патолошке карактеристике. Веома комплексан систем посттрауматске психопатологије у својој основи има реактив-

ност лимбичког система – хипоталамус, хипокампус, амигдала (Симоновић 2005). Особе са ПТСП реагују на научене (контекстуалне) стимулусе страха (образац трауматског условљавања), а то контекстуално кондиционирање посредује амигдала (Филаковић 2000). Амигдала повезује научени сензорни стимулус и адаптивни одговор (Симоновић 2005). Развија се изражена неурална сензитивност на стимулусе који се на било који начин доведу у везу са трауматским искуством. ПТСП се, услед мултидисциплинарности приступа и акумулирања сазнања, све више тумачи као динамички поремећај са прогресивно мењајућом биологијом где промене једног система условљавају промене других система организма (Alarcon et al. 1999, према: Шпирић 2008).

Утврђено је да стрес утиче на неуроендокрини систем, а он затим утиче на измену морфологије ћелија (пролиферација – повећање и бујање дендрита) и система у мозгу (нпр. на хипокампаљном и кортикаљном нивоу) (Нешић 2005). Код дијагностификованог ПТСП веома чест налаз је атрофија хипокампуса. У контексту претходних дескрипција механизма настанка и одржавања ПТСП-а, то се тумачи као последица дуготрајне побуђености ХХА-осовине и адаптивних промена рецептора за гликокортикоиде (ГК) што доводи до оштећења хипокампаљних неурона (Филаковић 2000).

Познат је и тзв. неуроендокрини парадокс код особа са ПТСП-ом, који подразумева снижену или нормалну концентрацију кортизола у организму, позитиван дексаметазонски тест (ДСТ- тест) и појачану „фидбек-инхибицију” (*feedback-inhibition*) ХХА-осовине услед усходне регулације (*up-regulation*) ГК-рецептора хипофизе (Филаковић 2000). Повишена преосетљивост ГК-рецептора узрокује да ХХА-осовина постаје све осетљивија на кортизол. Као крајњи резултат настаје повишена негативна фидбек-инхибиција кортизола. Снижена количина кортизола доводи до недостатка контроле над симпатичким нервним системом, односно недовољне активности парасимпатикуса. Организам зато има тешкоће и не може да се врати на хомеостазни ниво (Шпирић 2008).

Неки аутори наводе превентивни значај утврђивања кортизола, нпр. у плувачки, као методологије за утврђивање здравља становништва. Констатује се ипак да, због опречних и различитих резултата истраживања повезаности нивоа кортизола у организму као маркера хроничног одговора на стрес, ова методологија још увек не може бити општеприхваћена (Нешић 2012). У једном истраживању корелације интензитета хормонских промена и тежине клиничке слике ПТСП утврђено је да нема значајне корелације између тих параметара. Од 32 болесника са ПТСП симптомима, концентрације кортизола код свих су биле нормалне (Радовановић, Гргурић и сар. 1997, према: Филаковић 2000). Резултати истраживања неуроендокриних карактеристика хроничног ПТСП код ратних ветерана на Клиници за психијатрију ВМА у периоду 1994–1999. године нису потврдили очекивања везана за хипокортизолемију (снижен ниво кортизола); мада су нивои кортизола били нешто нижи код ПТСП-групе, они нису били статистички значајни (Шпирић и сар. 1999; Шпирић 2000).

ЗАКЉУЧАК

Појавни облици посттрауматског стресног поремећаја (ПТСП) били су описивани и називани различито у прошлости, али су генерално увек означавали психолошку реакцију на тешко трауматско искуство (учешће у рату, насиље у породици или ширем социјалном окружењу, тешке несреће и природне катастрофе и сл.).

Психолошка дисфункција и неуробиолошка дисрегулација праћене симптомима интрузије (наметања), избегавања и појачане побуђености чине оквир овог психобиолошког поремећаја. Почетна схватања Селија о генералном адаптационом синдрому (ГАС) и каснији психолошки модели реакције на стрес у новијим интердисциплинарним и холистичким истраживањима допуњени су сазнањима о неуроендокриним, неуроанатомским и имунолошким променама у организму током хроничног доживљаја стреса, што је све довело до постулирања савременог психонeuroендокриноимунолошког модела. ПТСП као снажна психолошка реакција на тешко трауматско искуство тумачи се променама на лимбичким везама са амигдалом и променама у морфологији нервних ћелија.

Са неуропсихолошког аспекта, ПТСП је другачији од класичне акутне стресне реакције јер представља последицу дуготрајних неуспешних тежњи организма да се опорави од трауме. Овај сложени систем посттрауматске психопатологије у основи има реактивност лимбичког система. Међузависност психолошких и физиолошких карактеристика индивидуе и карактеристика стресора (трауме) условиће високоперсонализовану реакцију појединца. Ипак, оно што је генерална карактеристика свих особа које пате од ПТСП јесте перманентно присуство активације биолошког стресног одговора јер оне многе безначајне стимулусе из социјалне средине доживљавају као претњу.

ЛИТЕРАТУРА

Величковић (2013): Д. Величковић, *Физиологија*, Ниш: Универзитет у Нишу, Медицински факултет.

Големан (2005): Д. Големан, *Емоционална интелигенција*, Београд: Геопоетика.

Илић (2002): З. Илић, *ЕМДР у лечењу ПТСП код рајних заробљеника*, Београд: Центар за рехабилитацију жртава тортуре, ИАН, 14.08.2014, доступно на www.ian.org.rs/publikacije/tortura/srpski/15.pdf.

Лурија (1983): А. Р. Лурија, *Основи неуропсихологије*, Београд: NOLIT.

Миљковић (2005): С. Миљковић, Од стреса до психосоматских поремећаја, Нешић, М. (Ур), *Психонeuroендокриноимунолошка сиреса*, Ниш: Универзитет у Нишу, Медицински факултет, 199–209.

Мурић (2011): А. Murić, *Dugotrajne posledice psihotraumatizacije*, Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet, 14.08.2014, доступно на <https://www.google.rs/search?q=neurofiziologija+ptsd>.

Нешић (2005): М. Нешић, *Психонеуроендокриноимунолоџија стреса*, Ниш: Универзитет у Нишу, Медицински факултет.

Нешић, Чичевић, Нешић, (2012): М. Нешић, С. Чичевић, В Нешић, Интегра- тивни приступ у истраживању стреса, *Образовање и савремени универзитети*, бр. 3, Наука и савремени универзитет 1 НИСУН, 333–347.

Обреновић (2005): Ј. Обреновић, Модели стреса, Нешић, М. (ур.) *Психоне- уроендокрино-имунолоџија стреса*, Ниш: Универзитет у Нишу, Медицински факул- тет, 11–22.

Симоновић (2005): М. Симоновић, Функционална неуроанатомија и клинич- ка слика трауматског стреса, Нешић, М. (ур.) *Психонеуроендокрино-имунолоџија стреса*, Ниш: Универзитет у Нишу, Медицински факултет, 235–243.

Филаковић (2000): Р. Filaković, *Neurobiologija i farmakoterapija PTSP*, Psihijatrijska klinika KBC Osijek, 21.08.2014, доступно на www.psihijatrija.com/.../grane%20%STRES20%PTSP.

Шпирић (2008): Ж. Шпирић, *Рајна психотраума српских ветерана*, Београд: Удружење бораца рата Републике Србије.

Центар за ратну трауму (2012): Центар за ратну трауму, *ПТСП ириричник за рајне ветеране и чланове њихових породица*, Нови Сад.

Посттрауматски стресни поремећај – 21.08.2014, доступно на www.hr.wikipedia.org/wiki/postrautamatski_stresni_poremećaj.

Bojan M. Veljković
University of Niš
Faculty of Philosophy
Department of Psychology
Student of PhD studies

POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER: THEORETICAL APPROACHES AND NEUROBIOLOGICAL BASE

Summary: Posttraumatic Stress Disorder, as a psychological reaction to the experience of trauma with very characteristic clinical picture, is a current mark of a concept described amply through history, under different names. Psychological dysfunction and neurobiological dysregulation followed by the symptoms of intrusion, avoiding and hyper arousal, are the frame of this psychobiological disorder. The reaction in stress and

traumatic situations is conditioned by the overall organization of an individual, which includes neurophysiological, cognitive and affective components. The interaction of psyche, nervous, endocrine and immune systems are the components of the overall adaptive reaction – response of the organism to a stressor and a traumatic event. The answer to the question why some people are more affected by a traumatic event, why it is hard for them to recover and why some of them can never fully recover, is very complex. The experience of trauma is completely individual and it depends on the interpersonal differences in neuropsychological characteristics.

Key words: stress, trauma, Posttraumatic Stress Disorder.

СТРУЧНИ РАДОВИ



Маријана М. Продановић
Универзитет Сингидунум
Факултет за туристички
и хотелијерски менаџмент
Београд

УДК 811.111'366.581
81'243(497.11)
Стручни рад
Примљен: 2. април 2016.
Прихваћен: 23. мај 2016.

СЛОЖЕНО УСВАЈАЊЕ ПРОСТОГ САДАШЊЕГ ВРЕМЕНА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Предмет овог рада представља процес учења и усвајања, те правилне употребе садашњег простог времена енглеског језика од стране изворних говорника српског (босанског / хрватског) језика. Како је наведена граматичка целина једна од оних које се представљају још на раним стадијумима учења енглеског језика, а којој се у напреднијим стадијумима посвећује мало или недовољно пажње, с обзиром на то да се њено познавање тада подразумева, циљ овог рада је да утврди постојање потребе за непрестаним осветљавањем феномена садашњег простог времена енглеског језика, те свих његових особености, без обзира на то о којем се стадијуму познавања енглеског језика ради. На корпусу сачињеном од писаног језичког материјала, извршена је анализа грешака приликом употребе садашњег простог времена од стране *ученика* језика напредног стадијума. Добијени резултати су нам недвосмислено указали на то да овој граматичкој целини треба посветити посебну пажњу, али и осветлили неке од њених карактеристика, те пружили појашњења у вези са потенцијалним разлозима који доводе до грешака у употреби овог глаголског времена.

Кључне речи: садашње просто време, енглески језик, усвајање, изворни говорници српског (босанског / хрватског) језика, анализа грешака.

1. УВОД

1.1. Процес језичког усвајања

Не постоји, наиме, прецизна дефиниција о томе како се језик усваја (Мичел и Мајлз 2004: 2), без обзира на то да ли под овим подразумевамо усвајање првог, односно матерњег језика или другог, односно страног језика. Оно што је, пак, сигурно јесте да, приликом усвајања страног језика, постоји *трансфер* из првог језика, тј. његов директни утицај (Ваиника и Јанг-Шолтен 1996; Спејда и Лајтбаун 1999; Лајтбаун и Спејда 2013), јер је својствено

јединки да сваки наредни језик који учи / усваја *a priori* поистовећује са постулатима који важе у оном језику који већ познаје (Шварц и Шпраузе 1996). Овде ваља напоменути да се у литератури могу пронаћи термини који формално указују и, заправо, јесу именоватељи различитих ентитета; наиме, *учење* страног језика и *усвајање* страног / другог језика (Ван Патен и Бенати 2010), но нагласили бисмо да ћемо, за потребе овог рада, користити оба термина у сродном контексту, а да ће наш примарни циљ бити фокус на процес, како учења, тако усвајања, а који се одвија у учионици, односно тамо где средина ван учионице није она у којој се говори предметни језик.

Усвајање језика зависи од различитих инхерентних особености индивидуе која језик усваја – особености као што су склоност ка језику (*language aptitude*, ДеКејзер и Кет 2011; Робинзон 2001, итд.), потом стил учења, стратегије које се примењују приликом учења, мотивација (како *унушрашња* тако и *сиољашња*), добијене инструкције и / или начин на које су те инструкције изложене (Норис и Ортега 2002), друштвено-културолошка позадина из које долазе они који језик уче / усвајају, итд. Као додаток наведеном, старосна доб је један од параметара који умногоме утиче на процес језичког усвајања, али се у литератури, пак, различито перципира, те често изазива опречне ставове. У вези са тим, осврнућемо се на важан појам тзв. *критичној* *периода* за усвајање језика, који датира још из 1967. године, када је исти подразумевао период који се односи на усвајање првог, тј. матерњег језика (Ленеберг 1967, према: Мијер 2004: 1). Становиште је заговорника теорије критичног периода да је пубертет граница око које се финализира процес усвајања језика, али најпре у смислу фонолошких особености (Ленеберг 1967, према: Мијер 2004: 1–4).

Као последица наведеног постоје, наиме, ставови на основу којих се и потенцијал за усвајање страног језика мења у зависности од старосне доби. С једне стране имамо тврдњу која заговара почетак процеса учења страног језика током раног узраста (*the younger the better*), док се на супротној страни налази она према којој је усвајање страног језика у каснијој доби боље, односно продуктивније (*the older the better* [Синглтон и Рајан 2004: 61–84]). И поред тога што још увек није са сигурношћу утврђено да ли је за учење, те усвајање језика подесније бити у млађем или старијем животном добу (о чему ће примењена лингвистика и методика наставе још много, верујемо, рећи и у будућности), сматрамо да је за дуготрајније ефекте учења, односно усвајање језика, пожељније започети у ранијим узрастима, као и то да одабир метода уз чију ће се употребу споменути почетак реализовати представља параметар од немерљиве важности.

Из последњих деценија прошлог века такође датира и диференцијација појмова *Input* и *Intake*, где је први сав језички *материјал* којем су ученици¹ изложени, а други онај који су разумели, усвојили, те је као такав, потоње, у

¹ Прим. аут.: Под термином *ученик* у овом раду подразумевамо оног који учи / усваја језик.

употреби (*Output*) као део њихове језичке способности (Кордер 1967). Када је у питању феномен *Input*-а, ВанПатен, међу општим принципима, наводи и онај принцип према којем је значење оно које се усваја пре форме (*Primacy of Meaning Principle*, ВанПатен према: Бенати и Фи 2008: 2, 17). Истовремено, дошло се до закључка да је од велике важности фреквентност употребе одређених појмова, а у оквирима наведеног језичког материјала којем су ученици језика изложени (*Input*). Наиме, оне обрасце којима су чешће изложени, ученици ће лакше усвојити на правилан начин (ВанПатен и Бенати 2010: 29, 31).

1.2 Временски оквир садашњости у енглеском и српском језику

Формалне особености (*formal features*²) неког језика, под којима подразумевамо морфолошки и синтаксички ниво, теже је, сматрамо, пренети на ученике страног језика (па и матерњег језика, уосталом) од нпр. особености које потичу из домена лексике. Међу формалним особеностима језика се, аналогно наведеном, налазе и глаголска времена, те њихова интерпретација и перцепција.

Диференцијација која се односи на садашње просто (*simple*) и садашње трајно (*continuous*) време у енглеском језику јесте честа³, те је контрастрирање ова два времена од важности, и то почевши од раних стадијума учења наведеног језика. Дошло се до закључка да се лакше усваја наставак који указује на дуративност, односно, у овој димензији, на садашње трајно време (*-ing*) од наставка који указује на садашње просто време у трећем лицу јединине (*-s / -es*). Објашњење овакве ситуације предлаже ВанПатен, који сматра да је наставак *-ing* садржалац семантичке вредности, али и јединствен показатељ једне особености, а то је дуративност, док, с друге стране, наставак *-s / -es* не носи семантичку вредност *sui generis* (ВанПатен према: Бенати и Фи 2008: 12–13), те га је теже разликовати од нпр. истог наставка употребљеног за исказивање множине или, пак, истог наставка када указује на припадање (Елис према: Бенати и Фи 2008: 91).

Сматра се, такође, да се усвајање енглеског језика од стране оних говорника којима он није матерњи, а када су у питању временски глаголски облици, реализује према следећем распореду:

- наставак *-ing*, као показатељ трајања се усваја први;
- наставак *-ed*, као показатељ облика правилних глагола (*regular verbs*) у простом прошлом времену се усваја на следећем нивоу;
- потом долази до усвајања облика неправилних глагола (*irregular verbs*) у простом прошлом времену;

²Синтагма према: ВанПатен и Бенати 2010: 36.

³Прим. аут.: У овом раду се нећемо освртати на усвајање аспекта, као посебне категорије.

- напоследку, долази до усвајања наставка *-s / es*, који је употребљен да означи треће лице једнине у садашњем простом времену (Ван-Патен и Бенати 2010: 61).

Садашње просто време се, како у српском (босанском и хрватском⁴), тако и у енглеском језику, учи на раном узрасту. Наиме, када је у питању формално учење ове граматичке целине у матерњем језику, у питању је узраст око пубертета, а и када је у питању учење енглеског језика као страног, те садашњег простог времена у тим оквирима, узраст у којем се дешава изложеност овом феномену је сличан. Иако се ова граматичка јединица чини једноставном, процес њеног усвајања заправо је изазов.

Према заједничком (референтном) европском оквиру за живе језике⁵, домен првобитног перципирања садашњег простог времена у енглеском језику се класификује у тзв. ниво А1 (*A1 level*), с тим што морамо да напоменемо да опсег овог глаголског времена на овом нивоу није широк (односи се најпре на базичне конструкције). На свим каснијим нивоима учења језика, а овде мислимо на учење садашњег простог времена у савременом енглеском језику, овај се процес само проширује, усложњава, но његова база остаје управо она која је постављена приликом савладавања ниова А1. И не само то, како пролази време учења страног језика, овој граматичкој јединици се посвећује све мања пажња, јер иста би, сматра се, требало да представља утемељено, подразумевано знање.

Морфолошка структура садашњег простог времена, с једне стране у српском (босанском и хрватском) језику и, са друге стране, у енглеском језику је слична. Наиме, као и у српском (босанском и хрватском) језику, тако и у енглеском језику, за грађење овог времена је неопходна суфиксација, и то на следећи начин:

СБХ језик⁶

Једнина: 1. *радим*
2. *радиш*
3. *ради*∅

Множина: 1. *радимо*
2. *радиш*е
3. *раде* (-*ју*, -*у*, -*е*)

Енглески језик

Једнина: 1. *I work*∅
2. *You work*∅
3. *He / She / It works* (-*es*)

Множина: 1. *We work*∅
2. *You work*∅
3. *They work*∅

⁴Прим. аут.: Српском језику смо, на овом месту, додали и босански и хрватски језик, с обзиром на то да су учесници истраживања спроведеног за потребе овог рада житељи Босне и Херцеговине, у којој се говоре три наведена језика.

⁵*The Common European Reference for Languages*, према: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

⁶Прим. аут.: Овде смо консултовали граматичке приручнике за основну школу, како бисмо илустровали на који начин се предметне граматичке конструкције представљају на том узрасту (за енглески језик: Танасијевић 2013; за српски језик: Кликовац 2011; Клајн 2005).

Видимо да је процес суфиксације, када је ово глаголско време у питању, једноставнији на примеру енглеског језика, имајући у виду чињеницу да се додаје само један суфикс, *-s / -es*, и то само у случају трећег лица једнине, док сва остала лица имају истоветан облик. Когнитивни апарат особе која учи / усваја енглески језик као страни, приликом репродуковања садашњег простог времена, најпре мора да препозна постојање трећег лица (садржаног) у самом агенсу, те исто препознавање повеже са правилом о додавању предметног наставка (*-s / -es*), заправо – поистовети једну од особености субјекта са једном од особености предиката (Пиенеман према: Мистовска-Вјертелак и Повлак 2012: 46). С друге стране, у српском (босанском / хрватском) језику, наставци на основи глагола су различити за сва лица, што ове облике чини тежим за меморизацију, а потом и усвајање.

Када је у питању грађење упитних, односно одричних облика, ситуација је, пак, другачија. Наиме, енглески језик уводи инверзију, где је неопходан помоћни (у овом случају) глагол *do*, који је, поново у свим лицима, сем у трећем лицу једнине, где га замењује *does*, непромењеног облика. Међутим, у случајевима када *does* постане део конструкција садашњег простог времена, ту више нема места за наставак *-s / -es* у трећем лицу једнине (што представља једну од посебних потешкоћа код оних који уче енглески језик као страни, о чему ће бити више говора даље у раду). Српски (босански / хрватски) језик, међутим, и у упитном облику задржава све наставке који функционишу у потврђним облицима, а којима сада претходи нешто што бисмо, на овом месту, назвали *формулаичним* (упитним) изразом *да ли* (којег чине везник *да* и упитна речца *ли*).

Слично се примећује и на примеру одричних / негативних реченица. Док је у енглеском језику, поред наведених помоћних глагола (који више нису у инверзном облику), додата негативна речна *not*, где се опет прати правило према којем наставак *-s / -es*, у трећем лицу једнине, нестаје у комбинацији са помоћним глаголом *does*, у српском (босанском / хрватском) језику ситуација је мање сложена. Штавише, не само да више не постоји потреба за споменутом конструкцијом *да ли*, који је истоветна у свим лицима једнине и множине, него сада долази до употребе само негативне речце *не* испред глагола, у оним облицима који су карактеристични за ово глаголско време.

С тим у вези, поставља се питање колико је, у неким случајевима, онима који уче језик, лакше научити правило или изузетак од тог правила, јер, уколико се осврнемо на чињеницу која се односи на број наставака у српском (босанском / хрватском) језику, односно само један наставак у енглеском језику, зар не би требало да буде једноставније усвојити изузетак (од правила да је облик исти за сва лица, сем за треће лице једнине) у енглеском језику, него правило (према којем свако лице има глагол са другачијим наставаком) у српском језику, без обзира на то што први од наведених језика јесте страни, а други онај који је матерњи.

Имајући у виду чињеницу да се грешке, а приликом употребе садашњег простог времена, поткрадају и онима који су достигли напредније нивое познавања енглеског језика (нпр. Б1, Б2, па и Ц1 у неким случајевима), циљ овог рада јесте да осветли неке од особености садашњег простог времена енглеског језика, а које представљају највећу потешкоћу приликом учења и усвајања, као и да укаже на свеprisутну потребу за континуираном пажњом коју би овој граматичкој јединици требало посветити; отуда су циљеви овог рада да, на писаном корпусном материјалу, који представља језички израз *ученика* енглеског језика напреднијег нивоа, утврди:

- учесталост грешака приликом употребе садашњег простог времена у енглеском језику,
- природу грешака,
- прототипичне грешке,
- могуће разлоге који су, у датом контексту, довели до начињених грешака.

Осврћући се на напред наведено, ово истраживање је започето са хипотезом да се, и поред чињенице о његовом раном учењу, тј. изложености приликом процеса учења енглеског језика као страног, садашње време тешко и касно усваја, те да грешке, настале приликом употребе овог времена, нису ретке чак ни када су у питању напредни стадијуми учења језика.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Корпус и методе истраживања

Корпус, на којем је засновано ово истраживање, састоји се од 50 есеја студената треће године Филолошког факултета (одсек Англистика)⁷, чија је *историја* учења енглеског језика дугачка – у просеку, око 11–15 година. У тренутку писања есеја, студенти нису обраћали пажњу (бар не активно / свесно) на правилну употребу садашњег простог времена, имајући у виду то да је циљ есеја био да тестира њихове способности из домена аргументације и организације самог есеја. Узећемо, пак, у обзир и чињеницу да су, ако не сви, онда, верујемо, већина студената, по завршетку писања есеја, исти поново читали, односно проверавали његову тачност (опет, сматрамо, са већом пажњом усмереном ка валоризацији сопственог учинка по питању задатка есеја, односно аргументације и организације), где су неке од грешака, па и када

⁷Прим. аут.: Аутор је у разговору са неколико колега, такође предавача енглеског језика, добио потврду ове информације, јер су се и они изјаснили да је управо редослед *he / she / it* (*он / она / оно*) онај за који се сами одлучују.

је у питању садашње просто време, могли исправити, те ове податке нећемо поистовећивати са природним говором, односно оним грешкама до којих би можда дошло у њиховом усменом обраћању.

Када је у питању само препознавање глаголских времена, прилози, као и прилошке фразе и изрази (одредбе), умногоме помажу овај процес, те се неретко користе као помоћни елементи приликом тестирања глаголских времена. То се показало на примеру многих језика, па тако и у транс-културној студији коју је спровела Мусумеџијева (1989), која је наведено посматрала на примеру италијанског, шпанског и француског језика. С обзиром на то да, како смо управо навели, задатак који су студенти реализовали није за циљ имао тестирање употребе глаголских времена *per se*, те да су временске одреднице (као уосталом и сав остали језички материјал) студенти сами употребљавали, сматрали смо њихов израз лишеним притиска у вези са одабиром прецизних форми глаголских облика.

У процесу анализе података, у сваком од посматраних есеја означавали смо глаголски облик за садашње просто време у енглеском језику, било да је он исправно или погрешно написан. Истовремено смо посматрали и субјекат који претходи предикату, исказаном уз употребу садашњег простог времена, како бисмо дошли до закључка под којим околностима настају најучесталије грешке када су питању субјекатско-предикатски односи.

3. АНАЛИЗА ПОДАТАКА И ДИСКУСИЈА

Започевши ово истраживање, са циљем да укажемо на важност често занемариваног граматичког елемента – садашњег простог времена у енглеском језику, а ослањајући се на претходно искуство у раду са студентима (које је заправо и иницирало ово истраживање), очекивали смо неке од грешака на које смо наишли, али смо истовремено и расветлили многе од потенцијалних разлога њиховог појављивања.

Наиме, на примеру 50 анализираних текстуалних целина, пронашли смо укупно 43 места на којима садашње просто време није употребљено на правилан начин. Ипак, у наведеном броју нетачних места, облици грешака су различити, односно потенцијални разлози који доводе до грешке су подложни различитим нивоима тумачења. Стога ћемо (зарад транспарентније и свеобухватније слике) грешке посматрати као целину са деловима који им претходе (у функцији субјекта), те их, као такве, екстраховати из групе од 43 појављивања. Категорије које су се издвојиле као проминентне су следеће:

- Употреба са именицом која гради суплетивну или неправилну множину (односно множину насталу од друге основе / без видљивог наставка) довела је до 13 грешака, од чега

- Десет грешака уз именицу *people* (љуги), нпр:
 - 1) *Many people dies of cancer...*
Многи људи умире од рака...
 - 2) *The people does not need plastic surgeries...*
Људима не треба пластичне операције...
- Две грешке уз именицу *children* (деца), нпр:
 - 3) *Children has good influence...*
Деца има добар утицај...
- Једна грешка уз именицу *women* (жене), нпр:
 - 4) *Women want's to look attractive...*
Жене жели да изгледају привлачно...

Грешке које се јављају уз именице чији се облик за множину у енглеском језику не завршава наставком *-s / -es*, донекле су, премда често на ранијим стадијумима учења енглеског језика, очекиване, јер представљају изузетак од правила по којем се такви облици именица перципирају као треће лице једнине, односно захтевају наставак *-s / -es* у садашњем простом времену. Оно што бисмо на овом месту, такође, нагласили јесте то да смо, баш како је и наведено у трећем примеру, на неколико места наишли на писање наставак *-s / -es* са апострофом, што, ни у којем случају, не представља једну од карактеристика садашњег простог времена, али нам говори о томе да овај наставак студенти, очигледно, мешају са истим наставком који се употребљава за исказивање посесивности / припадности, односно приликом грађења облика именице у генитиву, а када је предметни наставак реализован управо уз претходно наведен апостроф (нпр. *John's house* [Џонова кућа]).

Међутим, као опозит наведеноме, наишли смо и на грешке које илуструју погрешну

- употребу са именицом чији је облик за множину недвосмислен, односно именицу са видљивим суфиксом *-s / -es*, у четири наврата, нпр.:

- 5) *Sisters who lives...*
Сестре које живи...
- 6) *Social networks has banners...*
Друштвене мреже има рекламе...

На овом месту не можемо рећи да се ради о проблематици усвајања изузетка од правила, као што је то био случај у претходним примерима, имајући у виду чињеницу да се овде ради о једном од примарних правила, а када је у питању употреба садашњег простог времена, те бисмо овакве грешке са слободом могли окарактерисати као фосилизоване / окамењене (*fossilization / fossilized*, Мичел, Мајлз и Марсден 2013: 15) обрасце, које студенти (на овом

стадијуму учења) више и не перципирају као грешке, јер су се до те мере навикли на њихову такву употребу.

У два представљена сегмента анализе можемо да видимо грешке које се односе на позиционирање множине у контекст једнине, али и обратна ситуација није била ретка. Наиме, чак у 10 случајева смо наишли на грешку која се десила при нетачној

- употреби облика садашњег простог времена уз именицу у једнини, нпр:

7) *Person start smoking...*

Особа почну пушити...

8) *Every student want...*

Сваки студент желе...

Учесталост оваквих грешака је, по нашем мишљењу, донекле оправдана, уколико у обзир узмемо чињеницу да се, почевши од првих, па свих потоњих представљања, садашње просто време у енглеском језику, односно његов облик за треће лице једнине, везује за личне заменице *he / she / it* (*он / она / оно*). Као последица тога, когнитивни апарат онога ко формира / учи садашње просто време најпре треба да препозна да је предметна именица замењива личном заменицом / -цама *he / she / it* (*он / она / оно*), како би употребио правилан облик глагола, што ову радњу, свакако, усложњава.

Сличан процес наступа и када је у питању препознавање броја и лица комплекснијег субјекатског *енџинџејџа* (што смо имали прилику да видимо у примерима 6 и 8), а исто је уочено (у два појављивања) и приликом

- употребе глаголске именице (са комлементима) у субјекатској функцији, нпр:

9) *Eating junk food on a daily basis cause...*

Конзумирање брзе хране на дневној основи изазову...

Грешку овог типа не бисмо нужно ни морали да назовемо грешком, но би иста чак могла да се дефинише и као *омашка*⁸, обзиром да постоји један опсежан језички материјал пре самог глагола, те постоји велика вероватноћа да се сам граматички број до момента реализације глагола изгуби, односно стави у други план (или се, пак, због саме своје дужине, целокупан израз перципира као множина).

Проблем препознавања лица смо, такође у два наврата, учили и приликом

- употребе уз показне заменице *this / that* (*ово / оно*), које су биле у функцији субјекта, нпр:

⁸Више о диференцијацији два наведена појма (*error&mistake* у енглеском језику) код: Кордер 1967; Крашен 1982; Џејмс 2013.

10) *That affect our surrounding...*

То утичу на наше окружење...

Показне заменице *this / that* (*ово / њо*) представљају се на раном стадијуму учења енглеског језика као страног, но нагласак се, када су исте у питању, најпре ставља на диференцијацију *this* (*ово*) и *that* (*њо*), односно на диференцијацију указивања на појмове који су ближе од оних који су удаљени у односу на посматрача (реализатора говорне поруке). У тој сфери долази и до неретких грешака у употреби облика за једнину *this / that* (*ово / њо*), са њиховим множинским еквивалентима *these / those* (*ови / њи*) (овај став износимо као последицу сопственог искуства у раду са онима који уче енглески језик). Чини се, потом, да, када се наведене заменице, било у једнини било у множини, ставе у контекст субјекта после којег следи глагол у садашњем простом времену, долази до недоумице поводом лица и броја које носе у својој подлози.

Грешке које су се показале као веома продуктивне, у оквиру корпуса на којем смо засновали ово истраживање, а које смо, због њихове природе, оставили као последње у делу анализе, јесу грешке које су се јавиле уз:

- употребу глагола у садашњем простом времену након личних заменица *he / she / it* (*он / она / оно*) у функцији субјекта реченице, а којих је било чак 12 – од тога:

- Десет грешака које су настале након личне заменице *she* (*она*) као субјекта реченице, нпр:

11) *She have 2 daughters...*

Она имају две кћерке...

12) *She have rights...*

Она имају њрава...

13) *She take care of her children...*

Она воде рачуна о својој деци...

Илустровали смо ову употребу кроз већи број примера како бисмо указали на различиту природу грешака које се јављају у оваквим случајевима. Наиме, из наведеног можемо да видимо да се ради о погрешном облику глагола чија форма би се могла окарактерисати као неправилна (ради се о глаголу *have* [имају], који у трећем лицу једнине има облик *has* [има], а не *haves*, пуким додавањем наставка *-s*); међутим, имајући у виду чињеницу да се овде у функцији субјекта нашла лична заменица за треће лице једнине у женском роду, грешка овог типа није оправдана, с обзиром на то да употреба заменице умногоме олакшава когнитивни процес препознавања потребе за наставком, тј. обликом за треће лице једнине.

- Две грешке које су се десиле након личне заменице *he* (*он*) као субјекта реченице, нпр:

14) *He become a slave of his choice...*

Он њоштану роб свој избора...

Можемо да видимо да се грешке у употреби садашњег простог времена уз личну заменицу *she* (она) и личну заменицу *he* (он) у функцији субјекта по бројности знатно разликују (напомињемо да сама тематика есеја није изискивала учесталију употребу једног рода у односу на други). Оваква ситуација нас је најпре изненадила, с обзиром на то (како смо већ раније и нагласили) да се учење садашњег простог времена у енглеском језику од раних стадијума првенствено везује за употребу личних заменица *he / she / it* (он / она / оно). Потом смо дошли до потенцијалног разлога који се налази у подлози настанка оваквих грешака. Наиме, увидом у граматике, не само оне које су намењене раним стадијумима учења, но и оне чија су циљна група напреднији нивои познавања енглеског језика, према неписаном правилу, а приликом дефинисања трећег лица једнине, личне заменице наводе се управо следећим редоследом: *he* (он), *she* (она), па потом *it* (оно). Из сопственог искуства можемо да потврдимо да, и приликом предавачког процеса, а који се односи на граматичку целину садашњег простог времена, користимо управо овакав редослед при навођењу заменица које припадају трећем лицу једнине (*he / she / it* [он / она / оно])⁹. Имајући то у виду, онда не чуди учесталост грешака које се јављају приликом употребе облика глагола након личне заменице *she* (она), с обзиром на то да за треће лице једнине, па и за облике глагола које ово лице изискује, ученици везују личну заменицу *he* (он), као прву коју чују (а потом и запамте) приликом процеса учења ове граматичке целине. Ово бисмо могли да повежемо и са једним од начела језичког материјала којем су ученици изложени (*Input*), према којем ученици као субјекат реченице увек перципирају прву заменицу / именицу коју виде (ВанПатен, према: Бенати и Фи 2008: 3, 21). Аналошки посматрано, уколико је *he* (он) прва заменица коју чују, а у вези са повезивањем трећег лица и потребе за наставком *-s / -es* у глаголском облику, оправдан је мањи број грешака које праве приликом њеног појављивања.

4. ЗАКЉУЧАК

Након спроведеног истраживања, односно након детаљног увида у корпусни материјал, можемо да закључимо да, иако често перципирана и представљана као мало захтевна граматичка јединица, садашње просто време енглеског језика представља један двосмеран изазов – онај који је постављен не само пред оне који енглески језик уче и усвајају, но и пред предаваче истог.

⁹Прим. аут.: Аутор је у разговору са неколико колега, такође предавача енглеског језика, добио потврду ове информације, јер су се и они изјаснили да је управо редослед *he / she / it* (он / она / оно) онај за који се сами одлучују.

И поред тога што су учесници нашег истраживања особе које припадају напредном нивоу, а када је у питању познавање енглеског језика, са прилично дугачком историјом учења наведеног језика, као и поред чињенице да се садашње просто време учи од самих почетака овладавања енглеским језиком, и даље се јављају грешке приликом употребе овог глаголског времена, што је потврдило полазну претпоставку нашег истраживања. Наиме, по спроведеној анализи података, можемо да кажемо да су грешке у употреби предметне граматичке јединице типолошке, тј. да се у највећем броју случајева дешавају на местима која би се могла назвати очекиваним. Овакву ситуацију, имајући у виду њену природу, можемо да припишемо процесу (језичке) фосилизације, односно процесу који је довео до тога да ученици енглеског језика овакве грешке више не препознају као грешке.

Такође, нагласили бисмо и чињеницу да највећи број грешака настаје на местима где је, осим потребе за реализацијом садашњег простог (глаголског) времена, неопходно и препознавање још неке граматичке јединице, а потом и одговарајућег правила за комбиновање двеју граматичких целина када се нађу у непосредном контакту. Оно што је овде, пак, посебно интересантно јесте то да се у великом броју случајева дешава непрепознавање области које се, такође, усвајају на раним стадијумима учења енглеског језика (нпр. именице које граде неправилну множину). Овај резултат нам је показао, премда то није представљало предмет овог рада, да би и другим областима, које се често сматрају једноставним и усвојеним, баш као и садашњем простом времену, требало приступати са посебном пажњом, чак и на напреднијим стадијумима познавања језика.

Конечно, како смо утврдили да садашње просто време ни на напредним нивоима познавања енглеског језика не представља област за коју би се могло рећи да је у потпуности савладана од стране ученика језика, можемо да закључимо да је неопходно да наведеној јединици свесну пажњу посвећују како предавачи тако и они који уче језик, али да је исто тако (што ће представљати један од наших циљева у будућим истраживањима) потребно анализирати и постојеће стратегије уз помоћ којих се ово глаголско време представља ученицима енглеског језика, као и утврдити да ли би, и на који начин, примена неких нових стратегија, допринела побољшању процеса његовог усвајања.

ЛИТЕРАТУРА

Бенати, Фи (2008): Alessandro Benati, James Fee, *Grammar Acquisition and Processing Instructions*, Bristol: Multilingual Matters.

Ваиника, Јанг-Шолтен (1996): Anne Vainikka, Martha Young-Scholten, Gradual development of L2 phrase structure, *Second Language Research*, 12, 7–39.

ВанПатен, Бенати (2010): Bill VanPatten, Alessandro Benati, *Key Terms in 2nd Language Acquisition*, NY: Continuum.

ДеКејзер, Кет (2011): Robert DeKeyser, Joel Koeth, Cognitive aptitudes for second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, London: Routledge, 395–406.

Клајн (2005): Ivan Klajn, *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za Udžbenike i nastavna sredstva.

Кликовац (2011): Duška Klikovac, *Gramatika srpskog jezika za osnovnu školu*, Beograd: Kreativni centar.

Кордер (1967): Stephen, Pit Corder, The Significance of Learners' Errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.

Крашен (1982): Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.

Лажтбаун, Спејда (2013): Patsy Lightbown, Nina Spada, *How languages are learned*, Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press.

Мијер (2004): Allison Moyer, *Age, Accent & Experience in 2nd Language Acquisition*, Clvedon: Multilingual Matters.

Мистовска-Вјертелак, Повлак (2012): Anna Mystowska-Wiertelak, Mirosław Pawlak, *Production-Oriented and Production-Based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*, Berlin: Springer.

Мичел, Мајлз, Марсден (2013): Rosamund Mitchell, Florence Myles, Emma Mersden, *Second Language Learning Theories*, London: Routledge.

Мичел, Мајлз (2004): Rosamund Mitchell, Florence Myles, *Second Language Learning Theories*, London: Routledge.

Мусумечи (1989): Diane Musumeci, *The ability of second language learners to assign tense at the sentence level: A cross linguistic study*, PhD dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Норис, Ортега (2002): John M. Norris, Lourdes Ortega, Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis, *Language Learning*, 50(3), 417–528.

Робинзон (2001): Peter Robinson, Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition, *Second Language Research*, 17 (4), 368–392.

Синглтон, Рајан (2004): David Singleton, Lisa Ryan, *Language Acquisition: the Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters.

Спејда, Лажтбаун (1999): Nina Spada, Pasty Lightbown, Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition, *The Modern Language Journal*, 83 (1), 1–22.

Танасијевић (2013): Slađana Tanasijević, *Gramatika engleskog jezika za osnovnu školu*, Beograd: Eduka.

Џејмс (2013): Carl James, *Errors in Language Learning and Use*, NY: Routledge.

Шварц, Шпраузе (1996): Bonnie Schwartz, Rex Sprouse, L2 cognitive states and the full transfer / full access model, *Second Language Research*, 12, 40–72.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (Retrieved: 27th February, 2015).

Marijana M. Prodanović
Singidunum University
Faculty of Tourism and Hospitality Management
Belgrade

COMPLEX ACQUISITION OF THE ENGLISH PRESENT SIMPLE TENSE

Summary: This paper aims to examine the process of the English Present Simple Tense acquisition among EFL learners. As the phenomenon of the Present Simple Tense belongs to the scope of the grammar units considered to be (successfully) acquired at the early stages of the English language learning / acquisition, and the fact that little or insufficient attention is paid to it at the more advanced levels of the language learning / proficiency, this paper has tried to provide an answer to the question whether there is a constant need for the revision of the named grammatical unit, with its inherent characteristics, at all the levels in the process of the English language acquisition. On the corpora of data composed of language material written by students with a rather high level of the English language knowledge, the analysis of errors has been conducted, with regard to the Present Simple Tense usage. The analysis results have undoubtedly shown that the phenomenon of the Present Simple Tense does require a special treatment by both EFL teachers and students. Apart from shedding some light on the importance of the mentioned grammatical unit, this research has also provided an insight into the potential reasons which lead to the failure in the Present Simple Tense usage.

Keywords: second language acquisition, EFL learners, Present Simple Tense, error analysis.

Анђелка М. Ковач

Школа за основно музичко образовање

Источно Сарајево

Биљана М. Павловић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УДК 371.3.:78

373.31.214(497.11)

Стручни рад

Примљен: 7. април 2016.

Прихваћен: 23. мај 2016.

КЛАВИРСКА МУЗИКА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹

Апстракт: У раду се, применом аналитичке и дескриптивне методе, разматра заступљеност клавирске музике у наставним програмима музичке културе за млађе разреде основне школе у Републици Србији. Сагледава се васпитно-образовни смисао и значај слушања клавирских композиција предложених наставним програмом. Закључује се да слушање ових композиција омогућава упознавање ученика са вредним уметничким делима домаћих и страних композитора и доприноси стицању основних знања о клавиру и о његовим изражајним и техничким могућностима, развијању интересовања и љубави према клавирској музици, доживљавању и упознавању изражајних средстава музике, формирању музичког укуса и ставова о уметничким вредностима, развијању маште и обогаћивању емоционалног живота, усвајању хуманистичких, националних и интеркултуралних вредности.

Кључне речи: клавирска музика, наставни програми, музичка култура, основна школа, млађи разреди, слушање музике.

УВОД

Заступљеност клавирске музике у наставним програмима музичке културе за млађе разреде основне школе на територији Републике Србије чини предмет овога рада. Циљ је да се сагледа васпитно-образовни смисао и значај слушања клавирских композиција предложених наставним програмом. Задаци су да се утврди у којој мери је заступљена клавирска музика у наставним програмима музичке културе за млађе разреде; која дела клавирске музике

¹ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

су предложена за слушање у настави; који задаци наставе музичке културе се могу реализовати слушањем предложених клавирских композиција.

Клавирска музика је неоспорно заступљена у наставним програмима музичке културе у млађим разредима основне школе. Међутим, њен значај још увек није детаљно размотрен са дидактичко-методичког и педагошког становишта. У домаћој музичко-педагошкој литератури не наилазимо на стручне и научно-истраживачке радове који би детаљније расветлили питање улоге и значаја клавирске музике у музичком и свестраном развоју личности ученика. У овом раду ће се сагледати врсте клавирских композиција које су предложене за слушање у млађим разредима основне школе, као и њихов васпитно-образовни смисао у настави. Размотриће се допринос клавирских композиција у стицању основних знања о музичкој уметности, о клавиру и о његовим изражајним и техничким могућностима, развијању интересовања и љубави према клавирској музици, доживљавању и упознавању изражајних средстава музике, формирању музичког укуса и ставова о уметничким вредностима, развијању маште и обогаћивању емоционалног живота, усвајању хуманистичких, националних и интеркултуралних вредности. Посебан осврт биће дат на клавирске композиције Милоја Милојевића, инспирисане косовско-метохијском народном музиком, којима се може обогатити наставни програм.

ЗАСТУПЉЕНОСТ КЛАВИРСКЕ МУЗИКЕ У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ

Наставним програмом музичке културе предвиђено је да ученици млађих разреда слушају вокалну, вокално-инструменталну и инструменталну музику, као и музичке приче. Међу предложеним инструменталним композицијама преовладавају дела програмског карактера, док је апсолутна музика заступљена у мањој мери². Еминентни методичари Душан Плавша и Мирјана Ивановић покушали су да дају одговор на питање која је од ове две врсте музике примеренија за ученике млађих разреда, као и да ли је дете узраста од 7 до 12 година способно да доживи музику у њеном најчистијем облику ослоњену само на сопствена изражајна средства (Плавша, Поповић, Ерић 1968: 53; Ивановић 1981: 152). Душан Плавша програмску музику сматра пригодношћу за слушање у млађем школском узрасту, али не искључује могућност

²Програмску музику чине дела инспирисана одређеним садржајем из области легенде, историје, литературе, природе и слично. Зато програмска дела увек имају назив из ког се види њихов садржај и расположење (Сањарење, Марш дрвених војника, Валцер цвећа и сл.) За разлику од програмске музике, дела апсолутне музике немају програмски наслов који упућује на ванмузички садржај. Одроз су уметничког тренутног расположења и најчешће имају назив према својој музичкој форми: сонате, прелудијуми, концерти, симфоније, итд.

увођења и слушања дела апсолутне музике, при чему предност даје оним композицијама које имају „јасно изражен ритам и веома прегледну форму, са јаким контрастима између појединих делова облика” (Плавша и сар. 1968: 153). Мирјана Ивановић слободније приступа слушању дела апсолутне музике у настави млађих разреда сматрајући да „и програмска и апсолутна музика побуђују емоције, расположења и утиске које ученик може да створи и развије” (Ивановић 1981: 152). Ивановић сматра да није од пресудног значаја подела музике на апсолутну и програмску и истиче да таква деоба музике неретко смета наставницима у раду и ограничава их у избору композиција за слушање. Полазећи са становишта да музику треба слушати као *музику*, без обзира да ли има наведен садржај, Мирјана Ивановић истиче да у раду на развијању ученикових могућности за доживљавање и примање музике „наставник мора да користи и дела програмског и тзв. апсолутног карактера као и да изграђује и развија све ученикове естетске и емотивне особине” (Ивановић 1981: 153). У пракси је уобичајено да се ученици млађег школског узраста упознају са инструменталном музиком слушањем краћих композиција програмског садржаја. Међу клавирским композицијама за слушање у овом узрасту преовладавају дела програмског карактера.

Избор композиција за слушање у првом разреду (Правилник, 2004) обухвата 16 инструменталних композиција: 7 оркестарских, 2 камерне, 1 за гитару, 1 за Орфов инструментариј и 5 клавирских композиција. Из опуса клавирске музике предложене су следеће композиције:

- „Балканска игра бр. 2”, М. Тајчевић,
- „Што се боре мисли моје”, варијације на тему српске националне песме, К. Станковић,
- „Марш дрвених војника”, П. И. Чајковски,
- „Сањарење”, Р. Шуман и
- „Валцер у Дес-дуру”, Ф. Шопен.

Избор композиција за слушање у другом разреду (Правилник, 2004) обухвата 13 инструменталних композиција: 6 оркестарских, 1 виолинску композицију, 1 композицију за клавсен и 5 клавирских композиција. Из репертоара клавирске музике препоручене су следеће композиције:

- „Бакине приче”, Н. Петин,
- Трећи став из сонате у Це-дуру, В. А. Моцарт,
- „Турски марш”, В. А. Моцарт,
- „Дивљи јахач”, Р. Шуман,
- „За Елизу”, Лудвиг ван Бетовен и
- „Кокош” (композиција за клавсен), Ж. Ф. Рамо.

Избор композиција за слушање у трећем разреду (Правилник, 2005) садржи 16 инструменталних композиција: 9 оркестарских, 3 камерне и 4 клавирске композиције. Избор клавирске музике чине следеће композиције:

- „Полонеза А-дур”, Ф. Шопен,
- „Валцер а-мол”, Ф. Шопен,
- „На дрвеном коњу”, Р. Шуман и
- „Годишња доба – Јун”, П. И. Чајковски.

Избор инструменталних композиција за слушање у четвртом разреду (Правилник, 2006) обухвата 27 композиција: 20 оркестарских, 4 за различите инструменте у солистичком извођењу и 3 клавирске композиције:

- „Кенгури”, Камил Сен Санс,
- „Антилопе”, Камил Сен Санс и
- „Музички тренутак оп. 94”, бр. 3, еф-мол, Франц Шуберт.

Анализом наставних програма за музичку културу од првог до четвртог разреда установили смо да су за слушање предложене 72 инструменталне композиције, од којих су 42 (58%) оркестарске композиције, 5 (7%) су за камерне саставе, 8 (11%) композиција је намењено различитим солистичким инструментима (гитара, виолина, флаута, клавсен) и 17 (24%) композиција је из опуса клавирске музике. Закључујемо да међу предложеним делима инструменталне музике доминирају оркестарске композиције, док готово четвртину чине клавирске композиције. Такође, уочљиво је и да су клавирске композиције бројније у односу на композиције намењене за солистичко извођење на другим инструментима. Треба нагласити да су предложене клавирске композиције програмског карактера, осим Моцартовог трећег става сонате у Це-дуру, који припада апсолутној музици.

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ СМИСАО И ЗНАЧАЈ СЛУШАЊА ДЕЛА КЛАВИРСKE МУЗИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Избор клавирских композиција за слушање у млађим разредима основне школе омогућава: упознавање ученика са делима клавирске музике познатих светских и домаћих композитора; упознавање боје звука клавира; упознавање са изражајним и техничким могућностима клавира; упознавање са термином *солистичко извођење*; разликовање степена јачине звука (тихо, средње тихо, средње јако и јако), разликовање темпа (полагани, умерени и брзи); развијање меморије код ученика; препознавање композиције на основу карактеристичног одломка; навикавање ученика на пажљиво слушање музике; развијање љубави према клавирској музици. У зависности од карактера, композиције које су предложене за слушање изазивају различита осећања, што обogaђује емоционални живот ученика; неоспорно подстичу машту, пажњу, способност замишљања и представљања, анализирања и

друге интелектуалне способности. Поред тога, ове композиције доприносе естетском васпитању, омогућавају развој високоморалних особина и пружају могућност реализације задатака хуманистичког, националног и интеркултуралног васпитања. У наставку рада анализираћемо клавирске композиције предложене наставним програмом и указати на могућност реализације циљева и задатака наставе музичке културе слушањем поменутих дела.

КЛАВИРСКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ ЗА СЛУШАЊЕ У ПРВОМ РАЗРЕДУ

Композиција „Балканска игра бр. 2”, М. Тајчевић

Слушањем композиције „Балканска игра бр. 2”, из циклуса *Седам балканских игара*, ученици имају прилику да се упознају са стваралаштвом Марка Тајчевића, познатог српског композитора 20. века. У *Балканским игарама* Тајчевић је обрадио фолклорне мотиве из српских игара, показавши притом „префињен стил и осећај за јасан и уравнотежен облик” (Ивановић 2002а: 3). Бројна савремена уметничка музичка дела су инспирисана традиционалном народном музиком, „што говори о њеној универзалности и свевременој вредности” (Павловић 2013: 421). Слушањем дела инспирисаних музичким фолклором свог народа, код ученика се свакако подстиче интересовање и јача љубав према националној традицији и култури. Овакве композиције „пружају могућност спознаје духовне димензије сопственог националног бића” (Цицковић, Сарајлић 2014: 155), те побуђују осећање части и поноса, љубави и поштовања према својој нацији. Након слушања музике, са ученицима треба поразговарати о побуђеним емоцијама и карактеру композиције, а затим би требало да одговоре на којем инструменту се изводи дато дело, те да препознају мотив народне игре са певањем „Дивна, Дивна”.

Композиција „Што се боре мисли моје”, К. Станковић

Из опуса националне уметничке музике је и композиција Корнелија Станковића „Што се боре мисли моје”. Дело садржи увод, тему и шест варијација. Интересантно је да је као тему за ове варијације Станковић узео мелодију истоимене романсе, коју је написао кнез Милан Обреновић. То је Станковићево најпознатије дело за клавир, писано у бриљантно-виртуозном стилу, по угледу на тада популарне композиторе. Композиција је објављена 1857. године под насловом „Србска народна песма” (Корнелије Станковић 2004). Ово је једна од најлепших композиција наше националне музике и ученике основне школе свакако треба упознати са њом. Међутим, имајући у виду да њено извођење траје приближно осам минута, сматрамо да би било

примереније да се послуша у старијим разредима, када би ученици могли да се позабаве детаљнијом анализом композиције, њеном тематиком, обликом и историјатом. Овакве композиције, обојене националним призвуком, побуђују патриотска осећања, па су значајни чиниоци моралног и националног васпитања. Уместо композиције „Што се боре мисли моје”, предлажемо да ученици првог разреда послушају клавирску композицију „Прође Миле кроз наш крај” (Кршић 1996: 94), композитора Мирјане Живковић, која траје око 40 секунди. Ова композиција такође има патриотску конотацију и може послужити као повод за разговор о љубави према свом завичају и домовини. Слушајући је, ученици ће моћи да доживе динамичка нијансирања *mezzoforte*, *crescendo* и *forte*.

Композиција „Марш дрвених војника”, Петар Иљич Чајковски

Слушајући композицију „Марш дрвених војника” из збирке *Дечји албум*, коју је компоновао Петар Иљич Чајковски, ученици треба да доживе њен маршевски карактер и, наравно, да препознају инструмент на коме се изводи. Пошто закључе да је реч о маршу, покушавају да одгонетну ко би могао да маршира уз тако одсечну и чврсту мелодију. Познато је да се појам марша најчешће везује за војнички марш. Међутим, у овом случају може се претпоставити да би војници ипак сувише круто марширали уз овакву музику, што је повод за размишљање коме је заправо посвећен марш. Ученици износе своје мишљење, након чега учитељ саопштава назив дела. Овакве композиције су значајне за доживљавање двочетвртинског такта у првом и другом разреду, а посебно ће бити од користи у моменту свесног упознавања ученика са овом врстом такта у трећем разреду.

Композиција „Сањарење”, Р. Шуман

Композиција немачког композитора Роберта Шумана „Сањарење” је нежног, сетног карактера и неоспорно подстиче на сањарење и размишљање. Реч је о једној од најпознатијих Шуманових композиција за клавир, а део је збирке *Дечје сцене*. Сваки комад из поменуте збирке изазива различита расположења, што омогућава ученицима да доживе најразноврснија осећања. Тиме богатимо и развијамо њихов емоционални живот. Композиције из ове збирке су познате и под називом „Лака дела”, што значи „да такву музику деца могу не само да слушају, него и сама да изводе” (Левашева 1970: 58). Наравно, подразумева се да је реч о ученицима који похађају музичку школу. Непосредно пре слушања музике учитељ треба да поразговара са ученицима о томе каквог је карактера музика која се слуша на разним прославама и веселима. Очекује се да одговоре да је весела, гласна, енергична, музика уз коју може да се игра. Следи питање каква музика нам прија пред спавање. Свакако да је то тиха, умирујућа, нежна музика. После разговора, односно

емоционалне припреме за доживљавање композиције, ученици слушају дело у целини. Након тога треба поразговарати о побуђеним осећањима. Учитель поставља следећа питања: Како делује ова музика на вас – умирујуће или раздражујуће? Да ли је мелодија коју смо чули весела и ведра или је сетна и помало тужна? Шта бисте најрадије радили уз овакву музику? Неко од ученика ће вероватно споменути маштање, сањарење. Учитель се затим интересује о чему ученици најчешће маштају, да ли о томе причају са неким или пак чувају тајну. Након разговора, учитељ саопштава да је композитор овом музиком дочарао своја нежна сањарења, па је управо тако и назвао композицију – „Сањарење”. Следи аналитичко слушање, при чему ученици треба да уоче изражајна музичка средства и да их повежу са тематиком дела. Учитель може постављати питања: У ком темпу се изводи музика? (У спором.) Зашто је композитор употребио спори темпо у овој композицији? (Када сањаримо, опуштени смо и мало спосани, па таквом расположењу одговара спорија музика.) Каква је динамика у овој композицији? (Тиха, средње тиха.) Зашто је композитор одлучио да се ова композиција изводи тихо? (Јер тиха музика не омета наше сањарење, већ опушта и подстиче нежна маштања.) Размишљајући зашто је композитор употребио баш таква изражајна музичка средства компонујући одређено дело, ученици долазе до сазнања о изражајним могућностима музике. То се постиже управо на овај начин – анализом, откривањем, упоређивањем (Ивановић 2006).

Након одређеног времена учитељ треба да провери да ли су ученици запамтили композиције које су слушали и да ли се сећају њихових назива. Обавеза учитеља је да ученике постепено оспособљава да речима исказују емоције које у њима изазива слушано дело. Гордана Стојановић истиче да у томе не треба претеривати, те да је довољно да ученици прокоментаришу своје утиске најједноставнијим речима које користе у свакодневном говору (Стојановић 1996). Рецимо да би било довољно да кажу да композиција „Марш дрвених војника” звучи чврсто, одлучно, одсечно, док композиција „Сањарење” звучи нежно и помало сетно.

Композиција „Валцер” Дес-дур, Ф. Шопен

Међу предложеним клавирским композицијама за слушање у првом разреду јесте и Шопенов валцер у Дес-дуру, виртуозна композиција позната под именом „Минутни валцер”. Пре слушања ове мелодије са ученицима би ваљало поразговарати о томе шта све може уметнику да послужи као инспирација у његовом стваралаштву (природа, историјски догађаји, одређени ликови и сл.). Иако је брзог темпа, ученици би требало да осете њен играчки карактер и да, уз помоћ наставника, закључе о којој игри је реч. Очекује се и да приметите да је вероватно тешко играти у тако брзом темпу. То је моменат када учитељ треба да објасни да је *валцер* Шопену послужио као инспира-

ција у његовом стварању. Свакако, то је прилика да се ученици упознају са пореклом ове игре и да сазнају понешто о њеним особеностима.

КЛАВИРСКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ ЗА СЛУШАЊЕ У ДРУГОМ РАЗРЕДУ

Композиција „Бакине приче”, Н. Петин

Циклус композиција за клавир под називом *Бакине приче* написао је војвођански композитор Никола Петин. Ово дело је састављено од 12 композиција. У избору композиција за слушање обухваћених Музичком збирком бр. 2, коју је приредила Мирјана Ивановић, нашле су се три композиције из овог опуса, а то су: „Бакине приче”, „Пркос” и „Парада оловних војника” (Ивановић 2002б). У композицији „Бакине приче” ученици треба да уоче непрекидан ток мелодије, док се композиција „Пркос” одликује оштрим мелодијским акцентима, што ствара утисак расправе. Преко композиције „Парада оловних војника” ученици би требало да осете карактер марша, са којим су се већ упознали кроз градиво првог разреда. Слушајући последњу композицију ученици ће имати задатак да изведу покрете који одговарају карактеру музике, што доприноси развоју моторике и подстиче осећај за хармонију.

Композиција „III став сонате у Це-дуру”, В. А. Моцарт

Музика В. А. Моцарта одише раздраганосћу, лакоћом и љупкошћу. Управо такав је III став његове сонате у Це-дуру, која је позната под именом „Фаћиле”. Уз ово дело ученици треба да се упознају са техничким могућностима клавира, на коме могу да се изведу технички веома захтевне композиције, и то у брзом темпу. Иначе, слушање оваквих композиција буди позитивне емоције, јача животни оптимизам и оплемењује.

Композиција „Турски марш”, В. А. Моцарт

Композиција названа „Турски марш” заправо је трећи став Моцартове сонате за клавир у А-дуру. Међу музиколозима и пијанистима још увек је отворено питање да ли се реч „турски” у називу ове композиције односи на француски град Тур или на Турке. Ова композиција живахног темпа, полетног и разиграног карактера већ два века фасцинира својом непролазном лепотом и виртуозношћу.

Композиција „Дивљи јахач”, Р. Шуман

Шуманова композиција „Дивљи јахач” одликује се изразито брзим темпом. Након слушања композиције у целини, разговара се о побуђеним осећањима, а потом се открива назив композиције. Следи аналитичко слушање, када се ученицима сугерише да обрате пажњу на изражајна музичка средства (темпо и динамику) и инструмент на коме се изводи композиција. Аналитичко слушање је оправдано у дидактичком смислу јер доприноси детаљнијем упознавању и разумевању музичког дела, али је са становишта уметности „неприхватљиво јер омета доживљај јединствене целине” (Стојановић 1996: 113). Зато је потребно да се после аналитичког слушања композиција послуша још једанпут у целини. Поновно слушање дела у целини треба да обједини утиске стечене кроз глобално и селективно слушање, што свакако омогућава потпунији доживљај дела.

Композиција „За Елизу”, Лудвиг ван Бетовен

Композицију „За Елизу” компоновао је Бетовен, један од најпознатијих композитора уметничке музике с краја 18. и почетка 19. века. Неопходно је да је ученици доживе као нежну, раздрагану, љупку, умилну и полетну. У корелацији са наставом ликовне културе, ученици могу своје утиске о слушаној композицији да изразе средствима ликовне уметности. Поступак се састоји у следећем: наставник најпре мотивише ученике за слушање нове композиције, не откривајући наслов дела, јер „свако тумачење пре и непосредно после слушања композиције спутава размах дечије маште и утире асоцијативне путеве његових резоновања правцем који је унапред трасиран. У таквим случајевима доживљај музике изостаје, а ликовни или литерарни израз је хладан, неискрен, фразерски, паролашки” (Плавша и сар. 1968: 182). Циљ је да музика у ученику изазове јединствен доживљај који ће ликовно изразити. Довољно је да ученик осети њен карактер и приближно ослика атмосферу слушане композиције. О њеном садржају ће се накнадно попричати, уз анализу дечијих ликовних радова, што ће бити „допуна примарног емотивног реаговања детета и оно ће се њему радовати” (Плавша и сар. 1968: 182). У одређеном тренутку са ученицима треба поразговарати о томе на основу чега су направили илустрацију и шта их је конкретно у композицији инспирисало (мелодија, ритам, темпо, звук инструмента...). Ако је то мелодија, треба да опишу њен карактер; ако је темпо, разговарати о томе какав је темпо и сл. Уколико је композиција програмска, треба поразговарати о томе шта је све могло да композитору послужи као инспирација у стварању дела. Ово повезивање уметности и изражавање кроз њих треба да ученика доведе до сазнања „да се оне складно допуњавају, омогућавајући нам дубљи естетски доживљај” (Ивановић 1981: 160). Важно је истакнути да се у процесу слушања музике активирају бројне интелектуалне, креативне и стваралачке способности.

Композиција „Кокош”, Ж. Ф. Рамо

Ученици свакако треба да послушају и дела писана за клавсен, који је претеча клавира. У композицији „Кокош”, чији је аутор француски композитор Жан Филип Рамо, ученици треба да препознају ономотопеју кокодакања и кљуцакања кокошака. Један од начина да се дође до наслова композиције је да наставник покаже ученицима три различите слике, од којих једна одговара наслову композиције, док су остале неодговарајуће. Након слушања, ученици треба да уоче коју од слика дочарава музика коју слушају.

КЛАВИРСКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ ЗА СЛУШАЊЕ У 3. РАЗРЕДУ

Композиција „Полонеза” у А-дуру, Ф. Шопен

У стваралачком опусу Фредерика Шопена значајно место припада мазуркама и полонезама, које су засноване на мотивима пољског музичког фолклора. Полонеза је пољска игра у трочетвртинском такту, умерено брзог темпа. Била је омиљена на средњовековним пољским дворовима. У њој се велича славна прошлост пољског народа, те зато најчешће одише херојским карактером. Овај музички жанр „приказује исконског пољског човека, крепког духа и необуздане храбрости” (Ивановић 2002в: 3). Слушањем полонезе ученици се упознају са специфичностима пољског музичког фолклора, што ће код њих вероватно побудити интересовање за пољску културу и историју пољског народа, а то свакако доприноси интеркултуралном васпитању. Упознавање културних вредности и специфичности других народа „омогућује да се потпуније, објективније и реалније схвати особеност сопствене културе, али и да се, што није мање важно, уочи и међусобна сличност, испреплетаност и заједничке хуманистичке, уметничке, антрополошке и етичке основе и вредности различитих култура, народа и цивилизација” (Јовановић, Парлић 2010: 155). У остваривању овако значајних циљева, музика и композиције са елементима музичког фолклора различитих народа неоспорно доприносе васпитању ученика у духу хуманистичких, демократских и општељудских вредности. Поред полонеза и мазурки, Шопен је компоновао и валцере. Написао је 15 валцера, међу којима је Валцер у а-молу, који побуђује нежна, романтична осећања и сањалачко расположење. За многе клавирске композиције урађене су транскрипције, односно ноте, намењене за извођење истих композиција на различитим инструментима. Након слушања клавирског извођења Шопеновог валцера у а-молу³, ученици могу да послу-

³Шопен, Валцер а-мол, извођење на клавиру, 25.III 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=YokCqBEPsLE>

шају верзију ове композиције одсвиране на гитари, у извођењу еминентног српског гитаристе и композитора Милана Дујмовића⁴. Од ученика се затим очекује да изнесу своје утиске и запажања о звучним бојама и карактеру композиције.

Композиција „На дрвеном коњу”, Р. Шуман

Композиција „На дрвеном коњу”, коју је компоновао Роберт Шуман, део је опуса познатог као *Дечје сцене*. Ове композиције Шуман је посветио својој деци, али и деци целога света. Одишу једноставношћу и лакоћом и, према речима руског музичког педагога Левашове, „човек не мора да буде одрастао да би разумео такву музику” (Левашова 1970: 59).

Композиција „Јун”, П. И. Чајковски

Избор композиција за слушање у трећем разреду обухвата и циклус композиција под називом *Годишња доба* Петра Иљича Чајковског. Реч је о делу које се састоји од 12 малих клавирских комада, названих по месецима у години. Свакоме од њих претходи поетски цитат, који објашњава и допуњује садржај дела. Стихови су одабрани из поетског опуса Пушкина, Толстоја, Жуковског и других знаменитих руских песника. У програму није прецизирано која ће се композиција из овог циклуса слушати, што учитељу даје слободу да сам одабере комад, или више њих, које ће приближити ученицима. У музичкој збирци број 3 (Ивановић 2002в), предложено је да ученици трећег разреда послушају композицију под називом „Јун”. Према Мирјани Ивановић, то је најпопуларнија композиција у целом циклусу, коју описује као озарену и делимично елегичну (Ивановић 2002в). Она представља „поздрав лету”, а Чајковски јој је дао и назив „Баркарола” (Левашова 1970). Неопходно је појаснити значење речи *баркарола*. Наиме, у питању је италијанска реч која описује „песму у чамцу” јер *барка*, *баркеџа* на италијанском значи чамац. Пошто се открије наслов дела, ученицима треба дочарати слику крећања, њихања барке по језеру. Као инспиративан пример тумачења ове композиције након слушања, наводимо текст руског педагога Галине Левашове која употпуњава доживљаје ученика следећом причом: *Онај који је некада њевао у чамцу – на језеру, на реци, на мору, зна колико је то изванредно пријатно. Твој глас на води звучи некако нарочито звонко и њесма се по води разлеже далеко, далеко. Врло често у њесмама постоји музички увод. И овде постоји увод – одмерено, равномерно љуљушка се музика. То одмерено љуљање праћи целу баркаролу. Широко и слободно, прелива се у валовима музике мелодија ове њесме. Слушаш и чини ти се да сам седиш у чамцу, а он њлови*

⁴Шопен, Валцер а-мол, извођење на гитари, 25.III 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=6-zSiBMOvQE>

љуљушкајући се... Зашим се музика мења. Она постојаје живља, радоснија и све мање слична песми, као да је понесло гаха од среће и постојало тешко певајући... Дан је тако блистав и сунчан. Вода светлуца на сунцу, а чамац клизи тако слободно и чини ти се да, ако само мало замахнеш веслом, сам ће појурити преко целој језера. Сваки звук, као да се испунио сунчевим сјајем, лампи и искри се... И поново лежи над водом пресрећна песма. Здраве, драго лежи! (Левашова 1970: 68). Уз овако сликовиту причу доживљај слушаног дела ће сигурно бити јачи и потпунији, што ће омогућити да композиција остане у трајном сећању ученика. Занимљивим причама активирамо машту ученика и подстичемо их да сами осмисле причу уз музику, активирајући њихове стваралачке способности. Музика инспирисана природом свакако је драгоцен садржај и чинилац еколошког васпитања и образовања младих. Може да послужи као повод за разговор о очувању лепоте природе. Оваквим музичким садржајима ученике мотивишемо у стицању знања из различитих друштвених области које изучавају у основној школи и које су индиректно повезане са еколошким темама. Многе клавирске композиције инспирисане су природом, и као такве добра су основа за интердисциплинарни приступ и целовито сагледавање, откривање и разумевање појава у односима природа–друштво–човек.

КЛАВИРСКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ ЗА СЛУШАЊЕ У 4. РАЗРЕДУ

Композиција „Музички тренутак”, оп. 94 бр. 3, еф-мол, Ф. Шуберт
Међу најчешће свираним Шубертовим делима су клавирске минијатуре из збирке *Шести музичких тренутака*. Једна од њих је веома познати комад оп. 94 бр.3 у еф-молу, са карактеристичним дурским завршетком на крају.

Композиције „Кенгури” и „Антилопе”, Камиј Сен Санс

Наставни програм за 4. разред предвиђа слушање композиција из опуса *Карневал животиња*, које је компоновао француски композитор Камиј Сен Санс. Композиције „Кенгури” и „Антилопе” се изводе на клавиру. Слушајући прву композицију ученици треба да уоче испрекидани ток мелодије, која се креће у скоковима, што дочарава кретање и скакутање кенгура, док је у другој композицији, која одише покретљивошћу, ширином и разиграношћу, дочаран енергичан галоп антилопе.

Многе уметничке композиције домаћих композитора инспирисане су мелодијама народних песама, што је показатељ вредности народног музичког стваралаштва. Музички педагози упућују на значај коришћења садржаја народног стваралаштва у настави, било у његовом изворном облику или у уметничкој обради. Народно стваралаштво је „вијековима обликовало сви-

јест о човјечности, саосећајности, заштити правде и општељудских идеала, стварајући ареал који ће код дјетета / човјека створити такву индивидуу коју ће красити изоштрена чула слуха и вида, сигурност у себе, висока моралност, полетност, борбеност, живост и животност” (Мандић 2009: 335). Из ових разлога, Биљана Мандић истиче да је неопходно користити преимућства народног музичког стваралаштва „кад год и где год је то могуће” (Мандић 2009: 335). С обзиром на то да избор композиција за слушање у млађем школском узрасту садржи само две клавирске композиције домаћих композитора, предлажемо да се у овај избор уврсте још две композиције Милоја Милојевића, коме је у појединим клавирским делима косовско-метохијско народно музичко стваралаштво послужило као инспирација. То су композиције „Мотив из Призрена”⁵ и „Јутро на Косову”⁶. Обе композиције су део Милојевићевог клавирског опуса *Мелодије и ритмови са Балкана*, оп. 69, које садржи 17 лирских комада. Очекује се да ученици у овим композицијама уоче мотиве народних песама. Учитељ наглашава да је дело инспирисано традиционалним народним песмама са Косова и Метохије, што ће подстаћи интересовање ученика за упознавање косовско-метохијског народног музичког стваралаштва, које неоспорно представља веома значајан део српског културног и духовног наслеђа.

ЗАКЉУЧАК

У фокусу рада је клавирска музика у наставним програмима музичке културе за млађе разреде основне школе. Анализирани су наставни програми за први, други, трећи и четврти разред да би се утврдило у којој мери је заступљена клавирска музика у њима и које клавирске композиције су предложене за слушање у настави. Сагледан је смисао и значај слушања клавирских композиција које су заступљене у наставним програмима. Уочено је да клавирска композиција „Што се боре мисли моје” није примерена за слушање у првом разреду, пре свега због своје дужине, па би зато требало одабрати прикладнији пример за слушање у овом узрасту. То свакако може бити композиција „Прође Миле кроз наш крај”, композитора Мирјане Живковић. Предложене су и две нове композиције за слушање у четвртном разреду, што ће обогатити знање ученика о националној уметничкој музици. Ове две композиције су инспирисане косовско-метохијским музичким фолклором, па очекујемо да ће подстаћи интересовање ученика за народно музичко стваралаштво Косова и Метохије.

⁵Милојевић, 1942, „Мотив из Призрена“, 3. III 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=LeBjb4NRBSg>

⁶Милојевић, 1942, „Јутро на Косову”, 3.III 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=u6H8FpYWr9c>

Евидентно је да клавирска музика чини готово четвртину програма инструменталне музике за слушање у млађим разредима основне школе (24%). Када се узме у обзир да су сви остали солистички инструменти заступљени са свега 11%, онда се може закључити да је клавирској музици посвећено довољно пажње, те да предложени избор композиција ученицима пружа могућност упознавања клавирске музике домаћих и страних композитора. Слушањем предложених клавирских композиција могу се реализовати бројни задаци наставе музичке културе као што су: упознавање ученика са вредним делима и композиторима клавирске уметничке музике, изражајним музичким средствима, са звуком клавира и његовим изражајним и техничким могућностима, као и са термином солистичко извођење. Предложена клавирска дела неоспорно побуђују интересовање ученика и доприносе да се развије љубав према клавирској музици и уметности уопште. У зависности од карактера, предложене композиције изазивају различита осећања код ученика, што обогаћује њихов емоционални живот. Слушањем и доживљавањем предложених композиција могуће је реализовати задатке интелектуалног, моралног, естетског, еколошког, националног и интернационалног васпитања, а то клавирску уметничку музику чини вредним садржајем васпитно-образовног рада у настави музичке културе.

ЛИТЕРАТУРА

- Ivanović (1981): Mirjana Ivanović, *Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi*, Knjaževac: Nota.
- Ивановић (2002а): Мирјана Ивановић, *Музичка збирка 1*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић (2002б): Мирјана Ивановић, *Музичка збирка 2*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић (2002в): Мирјана Ивановић, *Музичка збирка 3*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић (2006): Нада Ивановић, *Приручник за учитеље уз уџбеник музичке културе за трећи разред основне школе*, Београд: Едука.
- Јовановић, Парлић Божовић (2010): Бранко Јовановић и Јасна Парлић Божовић, Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања, *Настава и учење – стања и проблеми*, Зборник радова, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, 149–164.
- Станковић (2004): *Корнелије Станковић – Сабрана дела*, Приредиле Даница Петровић и Маријана Кокановић, Београд / Нови Сад: Музиколошки институт Српске академије наука и уметности / Завод за културу Војводине.
- Кршић (1996): Јела Кршић, *Клавирска чиианка за ученике II разреда вокално-инструменталног одсека школе за основно музичко образовање*, Књажевац: Нота.

Левашева (1970): Левашева Галина Яковлевна, *Твој друг музика*, Ленинград: Детская литература.

Мандић (2009): Биљана Мандић, Народно музичко стваралаштво као подстицај развоја духовног 'зрачења' ученика, *Иновације у основношколском образовању*, Београд: Учитељски факултет у Београду, 334–340.

Милојевић (1942): Милоје Милојевић, *Мојив из Призрена*, 3.3.2016. <https://www.youtube.com/watch?v=LeVjb4NRBSg>

Милојевић (1942): Милоје Милојевић, *Јуџро на Косову*, 3.3.2016. <https://www.youtube.com/watch?v=u6H8FpYWr9c>

Павловић (2013): Биљана Павловић, Традиционална народна музика Косова и Метохије у уметничкој музици, *Башићина*, свеска 34, Приштина–Лепосавић: Институт за српску културу, 419–430.

Плавша, Поповић, Ерић (1968): Душан Плавша, Боривоје Поповић, Драгољуб Ерић, *Музичко васпийшање II гео*, Методски приручник за наставнике музичког васпитања у основној школи од I до V разреда, Београд: Завод за уџбенике.

Правилник (2004): *Правилник о Наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпийшања*, Бр. 10, Београд: Просветни гласник.

Правилник (2005): *Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпийшања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпийшања*, Бр. 1, Београд: Просветни гласник.

Правилник (2006): *Правилник о дојуни правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпийшања*, Бр. 3, Београд: Просветни гласник.

Стојановић (1996): Гордана Стојановић, *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цицовић Сарајлић (2014): Драгана Цицовић Сарајлић, *Српска црквена музика у основношколској настави музичке културе*, Косовска Митровица: Факултет уметности у Приштини – Косовска Митровица.

Шопен: Фредерик Шопен, Валцер а-мол, извођење на клавиру, 25.3.2016. <https://www.youtube.com/watch?v=YokCqBEPSLE>

Шопен: Фредерик Шопен, Валцер а-мол, извођење на гитари, 25.3.2016. <https://www.youtube.com/watch?v=6-zSiBMovQE>

Andelka M. Kovač

Primary Music School in East Sarajevo

Biljana M. Pavlović

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić

PIANO MUSIC IN MUSIC CURRICULUM FOR LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: Using analytical and descriptive methods, the paper analyses the presence of piano music in music curricula for lower grades of primary school in the Republic of Serbia, its educational objectives and the importance of listening to the piano pieces recommended by the curricula. The goal of the research was to determine the following: how much the piano music is included in the music curricula for lower grades of primary school; which piano pieces are recommended for listening in teaching music; which teaching objectives can be achieved by listening to the recommended piano pieces? It was concluded that listening to the piano pieces enables students to learn about valuable pieces of art written by national and foreign composers, and contributes to acquiring a basic knowledge on the piano and its expressive and technical characteristics, developing interest in listening to piano music, experiencing music, developing the taste for music, developing imagination and enhancing emotional life, acquiring humanistic, national and intercultural values. The special attention was paid to Miloje Milojević's piano opus, inspired by the folk music from Kosovo and Metohija, which is worth being introduced into the curricula.

Key words: piano music, curricula, teaching music, primary school, lower grades, listening to music.

Живорад М. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::796
796.093.3
Стручни рад
Примљен: 28. април 2016.
Прихваћен: 23. мај 2016.

ПРИМЕНА ТРИМ СТАЗА И ТРИМ ПОЛИГОНА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА¹

Апстракт: Циљ рада је био да се прикаже значај трим стазе и трим полигона као савремених облика спортско-рекреативних активности доступних особама свих узраста, оба пола и различитог нивоа моторичких способности. Трим стаза је комплетна сала за вежбање, прилагођена природним условима. Помоћу ње се могу решавати задаци наставе физичког васпитања, као и трансформација моторичких и функционалних способности грађана и спортиста. Општа је констатација да су овакви објекти потребни сваком школском дворишту, сваком вртићу, свакој месној заједници, како бисмо човека вратили природи од које је отргнут, а којој припада и чини са њом нераскидиви спој. Вратити човека природи и дати му до знања да је организам створен за телесно кретање – вежбање, а да покрет представља саставни део живота.

Кључне речи: трим стаза, трим полигон, настава, физичко васпитање.

1. УВОД

Најистакнутији теоретичари и методичари физичког васпитања покушавали су да најрационалнијом структуром часа, адекватним материјално-просторним условима и применом различитих методичко-организационих форми рада добију најдуже активно време вежбања, које повећава позитивне ефекте наставе физичког васпитања, који утичу на усвајање већег обима спортско-техничких знања и трансформацију моторичких способности ученика.

¹Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Р. Србије” под бројем Ш47015, а као део подпројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р. Србије” који се финансира од стране Министарства за просвету и науку Р. Србије – Циклус научних пројеката 2011–2015.

Настава је најорганизованији симултани васпитно-образовни процес који се остварује у специјалним педагошко-дидактичким околностима на основу наставног плана и програма уз учешће ученика и наставника. Наставом се остварују фундаментални, информативни и оперативни задаци (Стефановић 1994: 151).

Усвајање знања, вештина и навика је материјални задатак наставе. Формирање психофизичких способности је функционални задатак наставе, а изградња позитивних особина личности припада васпитном задатку наставе. Једна од одредница указује да је физичко васпитање педагошки процес изграђивања и обликовања целовите личности применом одговарајућих кретних делатности (Лескошек 1980: 24). Настава физичког васпитања је заснована на теоријским основама физичког васпитања и теорији васпитања и представља јединствен васпитно-образовни процес који захтева свеукупне снаге и способности ученика, његову личност у целини и његов интегрални развитак (Берковић 1978: 15).

У настави физичког васпитања, поред три битна методичка фактора – ученик, наставник и наставно градиво – појављује се још један значајан фактор, а то су материјално-просторни услови за реализацију наставе физичког васпитања. Неопходна је констатација о материјално-просторним условима за реализацију планираних садржаја наставе физичког васпитања на целој територији Србије, те да се наставни програми прилагоде стварним материјалним условима. Свака школа мора добити информацију о томе у коју категорију је сврстан њен објекат и који тип наставног програма треба да реализује на основу налаза урађене категоризације објеката за наставу физичког васпитања. Добијени резултати омогућили су формирање шест категорија објеката. Прва категорија су објекти који садрже: салу – чија је минимална величина формирана према димензијама кошаркашког игралишта (мин. 450 м²); малу салу (мин. 150 м²) или адаптирани простор истих димензија; отворена игралишта за рукомет, кошарку и одбојку; слободну површину; просторе за атлетiku (кружна стаза за трчање дужине 200 м, јама за скокове, бацалиште за куглу); најмање две свлационице са санитарјама (купатило и тоалет); справарницу и кабинет наставника.

Ова категорија објеката обезбеђује могућност реализације свих задатака и садржаја програма наставе физичког васпитања. У шестој категорији не постоје објекти за наставу физичког васпитања, евентуално постоји само неки адаптирани простор и реализација наставе физичког васпитања је веома отежана. (Петровић и сар. 1995).

Због малог броја недељних часова физичког васпитања, вечити проблем методичара физичког васпитања је трагање за најефикаснијим методичко-организационим обликом рада, који би првенствено повећао активно време часа, а тиме и моторичку густину вежбања, што би условило побољшање усвојености нових кретних задатака (Марковић, Вишњић 2008а), адекватнији развој антропометријских карактеристика (Марковић, Милановић, и

Богдановић 2010), моторичких способности ученика основношколског и средњошколског узраста (Марковић, Вишњић 2008б и Мартиновић, Марковић, Вишњић 2009) и физичку образованост ученика (Марковић 2007).

Методичко-организациони облици рада који се користе у организацији главног дела часа су: почетак, рад у паровима, рад у тројкама, рад у четворкама, паралелно групни облик рада, паралелно изменични облик рада, изменично групни облик рада, рад са допунским вежбама, полигон, рад на станицама, кружни облик рада и рад на стази (Милошевић 2008: 239).

„Почетак” или „врста” је преузета из гимнастичког вежбања на справама по соколском систему. „Почетак” или „врста” је методичко-организациона форма рада у главном делу часа која би се могла представити на следећи начин: „док један вежбач, уз контролу и евентуалну помоћ водника врсте, изводи вежбу на справи, остали вежбачи из ове групе стоје у строју један поред другог (отуда врста) и гледају извођење вежбе свог друга. По завршетку вежбе ученик стаје на зачеље” (Матић 1978: 231).

У предности ове методичко-организационе форме рада убрајају се: примењивост код свих узраста, погодност за већи део програмских захтева, могућност примене и у затвореним и отвореним вежбалиштима, добар преглед рада за наставника и висок степен успешности у спортско-техничком усавршавању ученика и др. (Здански 1967: 67).

Израз *станица*, употребљен као стручни термин у школском физичком васпитању, означава утврђени део површине вежбалишта, евентуално са одређеним објектом или реквизитом, где један или више ученика извршава постављени моторички задатак истовремено, или наизменично. Код станица су све вежбе истородне, односно равноправне у односу на значај у целини часа, основни задатак примене је постизање већег обима делатности постављањем већег броја радних места – чиме се пасивно време стајања ученика смањује.

На полигону сваки ученик мора вежбу извести што брже, а на станици што правилније. Код полигона оптерећење се одређује према најслабијем ученику, док се код *станица* оно може градити у неколико нивоа, будући да се организацијски формирају радне групе. Узраст ученика условљава да се сви садржаји планирају тако да оптерећење у вежбама представља сила теже, сопствено тело, отпор партнера сличних способности и реквизити примерени датом узрасту.

2. ТРИМ СТАЗЕ

Трим стазе су нови, савремени облици спортско-рекреативних активности доступни особама свих узраста, оба пола и различитог нивоа психолошко-физичких способности. Трим стазе представљају сталну и за свакога отво-

рену понуду разноврсних спортско-рекреативних активности у природном амбијенту.

Свако може без ичије помоћи, у слободном времену, у складу са својим могућностима да бира и изводи пријатне и корисне спортско-рекреативне активности.

Физичка култура у условима савременог живота постаје свакодневна потреба сваког појединца, јер је она превасходно друштвена појава и зато мора да буде окренута човеку, његовим интересима и потребама. Физичка култура се према основној усмерености и задацима све више диференцира на три подручја: ЕДУКАТИВНО (наставно), АГОНИСТИЧКО (подручје регистрованог спорта) и РЕКРЕАТИВНО – у основи усмерено на задовољење основних потреба и интереса становништва свих узраста за физичком активношћу, као фактора здравља, одмора, животне виталности, психо-соматског статуса, радне и одбрамбене способности.

Одавно је уочено да је, у економски и културно развијеним земљама, такмичарски, регистровани спорт доступан малом броју људи и да не може да задовољи све шире и разноврсније потребе оних становника које такав спорт не интересује, а таквих је око 90% од укупног становништва. То условљава да се у многим земљама отвори „нови фронт” у физичкој култури, намењен и отворен за свакога, без обзира на узраст, пол, ниво физичких способности и предзнања, подручја интересовања и квалификација.

Трим стаза је, у ствари, комплетна сала за вежбање прилагођена природним условима. Помоћу ње се могу решавати задаци наставе физичког васпитања, као и одржавање физичких и функционалних способности одраслих грађана. Предност у односу на салу је у томе што су услови рада и средства ближи животу, што се може постићи ефикасније физиолошко оптерећење него у сали.

Постоји више врста трим стаза које се међусобно разликују по дужини, броју станица, врсти направа и сложености задатака и вежби које се изводе на појединим станицама. Најраспрострањеније су следеће трим стазе: VITA-PARCOURS – у Шведској и Немачкој, чија је дужина 2–2.5 km и има деветнаест станица. У Немачкој их има око 800, а у Швајцарској преко 140; TRIM-LOUPER – у Норвешкој, чија је дужина 800 метара и има четрнаест станица; TRIM-PARCOURS – у Холандији, чија је дужина око 1500 метара и има шеснаест станица и FITOMER – у Белгији.

У Србији прва трим стаза изграђена је 1971. године на Кошутњаку у Београду.

2.1. Трим стаза као савремени облик спортско-рекреативних активности

Трим стаза је, у ствари, полигон активности у природи, који се састоји од стазе за ходање и трчање, дуж које се налази различит број „станица” на

којима се изводе одговарајуће вежбе. Дужина стазе је различита, од 400 до 2500 метара, може бити различитог облика, али је пожељно да старт и циљ буду на истом месту.

Станице су, у ствари, направе за пењање, прескакање, љуљање, одржавање равнотеже или извођење неких других вежби и задатака. Направе се граде од природног материјала, како се не би нарушавао природни амбијент. Активност на трим стази састоји се од комбинованог ходања и трчања (између станица), чија је удаљеност од 70 до 200 метара, зависно од врсте и дужине стазе и одговарајућих задатака који се изводе на станицама распоређеним дуж стазе.

Прва трим стаза на територији бивше Југославије изграђена је још 1885. године. Швајцарац Arnold Rikli, лекар, уз мото „вода свакако помаже, ваздух је вреднији, сунце је најбоље”, отворио је „Сунчано лечилиште” на Бледу и тада је пласирао стазу коју су под његовом контролом користили пацијенти.

Трим покрет, који је већ шездесетих година прошлог века доживео нагли успон у земљама Европе и допро и у наше крајеве, једним делом свога програма могао би да допринесе бржем и потпунијем решавању задатака наставе физичког васпитања у школској популацији.

У питању су стални полигони за вежбање, тзв. трим стазе. Моторички задаци трим стаза прилагођени су различитим узрастима. То представља значајно техничко преимућство ових објеката и тиме се они програмски свим могу уврстити у школске објекте за реализацију програмских садржаја наставе физичког васпитања. Због тога се могу разумети и настојања неких школа да стандардне или нешто модификоване трим стазе изграде у непосредној близини школских зграда или имања, као школске објекте за телесно кретање – вежбање ученика.

У сваком случају, као школски или комунални објекти, трим стазе се могу веома широко користити како за активности ученика у ваннаставно време, тако исто и за часове телесног вежбања у оквиру редовног наставног распореда часова” (Матић 1978: 246).

Слика 1. Примена трим стазае у уводном делу часа физичког васпитања



2.2. Локација и изградња трим стаза

Трим стазе се могу изградити у парковима, у шумама у непосредној близини насеља, у одмаралиштима, летовалиштима и школским дворишима, значи свуда где ће бити доступне што ширем кругу корисника.

Стазу треба уклопити према топографији терена и распореду дрвећа, да је заклоњена од сунца и да благо кривуда, са меканом еластичном подлогом од песка и струготине што чува и штити зглобове, тетиве и мишиће од повреда.

Један од најбитнијих елемената је поставити стазу тамо где ће у свако доба бити доступна највећем броју корисника. Добро је решење ако се стаза постави у непосредној близини школе или школског имања, тако да се у преподневним часовима може користити за наставу физичког васпитања, а по подне за слободне ваннаставне активности ученика и активности грађана и спортских екипа.

Пре почетка изградње трим стазе битно је да се изврше све неопходне припреме. Највећи део радова око уређења трим стазе треба спровести радним акцијама грађана и ученика. Прво треба обележити правац кретања стазе. Да би се почело са размаравањем мора се одредити место почетка и завршетка стазе, при томе водити рачуна о следећем: да је могућ приступ стази са више страна; да постоји погодна места за огласно-информативну таблу; да са задње стране огласно-информативне табле буде слободног места, пошто су на тој страни цртежи са вежбама обликовања, где ће вежбати више корисника; у близини табле поставити и трим полигон; да постоји погодна места за постављање импровизоване свлачионице (надстрешнице) и за размаравање стазе, најбољи је канап од 20 до 50 метара. Том приликом бележи се правац кретања и пређено растојање, да би се касније могла мењати дужина стазе.

Дренажа стаза првобитно је условљена могућностима инвеститора, а добро дренирана стаза задржаће константно своју еластичност. Ширина стазе може износити до 1,6 метара, да би се два шетача или тркача мимоишла или претекла. Ниво стазе може бити изнад нивоа терена и то до десет сантиметара. У том случају су потребни ивичњаци висине двадесет сантиметара и то десет сантиметара у земљу, а десет сантиметара изнад земље. То чува стазу од пропадања. Ивичњак може бити од цигле, бетона, камена и дрвета.

Дренажа се може урадити у два или у три слоја. Три слоја обухватају: туцаник – завршни слој доњег носивог слоја коловозне конструкције, у слоју од десет сантиметара, шљунак – природне гранулације у слоју до десет сантиметара и ситан песак помешан са пиљевином, у слоју од осам до десет сантиметара. Са стране стазе поред ивичњака планира се један слој земље од ископа.

Огласно-информативна табла поставља се на место одређено за старт и циљ. Она информише колико је стаза дугачка, како је треба савладати и

даје друга корисна упутства. Поставља се на високом, видном месту, слике су лепо урађене, текст кратак и јасан. Димензије табле су: висина два метара, ширина један метар, а држачи су четири метара висине, од шупљих металних цеви или дрвета.

Слика 2. Ојласно-информативна табла



Постоје две врсте ознака за оријентацију. Прва је у близини стазе и усмерава посетиоце на почетак стазе. Стрелица је усмерена ка почетку стазе и на њима треба уписати удаљеност од стазе. Друга врста стрелица показује правац кретања и пређено растојање, постављају се на 200 m, а за потребе наставе могу се поставити и на 50 m. Стрелице су уочљиве боје, као и бројеви и слова, најбоље је узети плаво на белој подлози или црно на жутој. За обележавање пређеног растојања може послужити и пањ, камен на земљи или клупа.

Слика 3. Ознака за пређено растојање на стази



Надстирешиница се гради на стазама које су удаљене од града. Подиже се на четири или више носећих стубова, са кровном конструкцијом на две воде или више вода и покривена природним материјалом. Има такође и клупе за остављање ствари и пресвлачење. Неопходна је када у близини не постоје други објекти који би били на услузи ученицима, спортским екипама и рекреативцима (грађанству).

За *комплекс вежби обликовања* може се направити посебна табла, а најбоље је искористити другу страну огласно-информативне табле. Обрада табле као и свих металних делова врши се на следећи начин. Прво се табла, ако је од декапираног лима, очисти и припреми за фарбање. Затим се префарба минијумом, па тек оном бојом која је предвиђена за подлогу. Подлога може бити плаве боје, фигуре беле, а текст црне боје. Вежба се представља са два до три међуположаја, да би било јасније за кориснике.

Редослед вежби је веома битан. Могу се нацртати у неколико редова, једна испод друге, или, што је боље решење, у две колоне по систему цик-цак.

Слика 4. Табла са комплексом вежби обликовања и надстирешиница



3. ТРИМ ПОЛИГОН

Трим полигон је од материјала који буди жељу за вежбањем. Најбољи су природни материјали и то обрађене облике без чворова и неравнина. Води се рачуна да се препрека може користити за неколико вежби. Причвршћивање металних делова у земљу врши се бетоном МВ-20, а дрвених каменом и земљом набијајући тешким предметом. На трим полигону, поред планираних станица, може поред сваке препреке да се сагради још једна за „отежавање” услова, која би се користила за спортисте.

Полигон се може примењивати у уводном, главном и завршном делу часа физичког васпитања. Према Финдаку (1999) постоји више врста полигона: а) *према месту извођења* (полигон на отвореном простору, полигон у затвореном простору или у просторији), б) *према начину формирања* (природни, вештачки и комбиновани), ц) *према намени* (полигон за општу физичку припрему, полигон препрека за спортске игре, полигон препрека за моторичке способности и комплексни полигон), д) *према броју стаза* (једностазни, двостазни и вишестазни).

Следећи принцип поступности и систематичности у интензитету оптерећења, могу се понудити следећа решења на полигону. Прво је да се пође са лаганим оптерећењем, са постепеним увођењем организма у рад и заврши са највећим интензитетом на крају. Друго решење је да се оптерећење постепено повећава до половине полигона, а у другој половини постепено смањивати дато физиолошко оптерећење. За спортисте може да се испланира да од почетка до краја интензитет буде на високом нивоу. Интензитет оптерећења би се дозирао бројем и редоследом вежби на полигону.

Моторички задаци на трим полигону прилагођени су различитим узрастима. Батеријом моторичких тестова могу се утврдити нивои моторичких способности ученика, тако да се са егзактним показатељима могу вршити корекције неких станица. Моторички задаци могли би бити отежани или олакшани. На станици где су препреке за прескок, оне би биле различите висине.

4. ДИСКУСИЈА

Често спомињани појам „полигон” и појам „станица”, у стручној литератури најчешће су дефинисани на следећи начин. Полигон је кованица од две грчке речи: „poli” – више, много и „agon” – акција, борба, задатак. Следећи ову етимологију, полигон би означавао врсту комплексне делатности која се обавља у једном временском континуитету и у којој су поједини делови, појединачне активности, систематизоване по неком критеријуму, односно плану. Станица на часу физичког васпитања обележава радно место, прописан низ активности које ученици предузимају извршавајући одређени моторички задатак.

Разлика између полигона и вежбања на станицама је у томе што на полигону сваки ученик мора извести одређену вежбу што брже, а на станици што боље, правилније (Лескошек 1980: 186). Између полигона и станица су уочљиве разлике и то не на плану правилности или брзине извођења појединих моторичких задатака, већ пре свега на плану дозирања оптерећења.

Код полигона оптерећење (врста кретања, величина напора, трајање напрезања или број понављања) одређује се према најслабијим учесницима, док се код станица оно може градити у неколико нивоа, будући да се орга-

У: Ђ. Нићин (Ур.), *Зборник радова са IV Међународне конференције „Менаџмент у спорту”* 23–23. маја 2008, Београд: Факултет за менаџмент у спорту, Универзитет „Браћа Караџић”.

Марковић, Вишњић (2008б): Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, Модификација структуре часа физичког васпитања као могућност ефикаснијег развоја физичких способности ученица, У: Г. Бала (Ур.), *Зборник радова са интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем, „Антрополошки сјај и физичка активност деце, омладине и ораслих”*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 339–346.

Мартиновић, Марковић, Вишњић (2009): Драган Мартиновић, Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, Ефекти „допунске вежбе” у трансформацији моторичких способности ученица млађих разреда основне школе, *Зборник радова*, Београд: Учитељски факултет у Београду, 267–276.

Марковић, Милановић, Богдановић (2010): Zivorad Markovic, Sandra Milanovic, Zoran Bogdanovic, The influence of the different forms of teaching in physical education to the students' anthropometrical characteristics, *Fizicka kultura*, (1), Skopje: Federation of the sports pedagogues of the Republic of Macedonia, 58–61.

Матић (1978): Миливоје Матић, *Час телесној вежбања*, Београд: НИП Партизан.

Милановић (1997): Љубинко Милановић, *Настава физичког васпитања од I до IV разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милошевић (2008): Драго Милошевић, *Методика физичког васпитања*, Подгорица: Унирекс.

Митић (2001): Душан Митић, *Рекреација*, Београд: Факултет спорта и физичког васпитања Београд.

Петровић, Кебин, Бан (1995): Зорица Петровић, Владимир Кебин, Душанка Бан, Категоризација школских објеката за физичко васпитање, *Физичка култура*, 49(3–4), 249–254.

Стефановић (1994): Војкан Стефановић, *Педагогија физичке културе*, II измењено и прерађено издање, Београд: Факултет физичке културе.

Финдак (1999): Vladimir Findak, *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*, Zagreb: Školska knjiga.

Živorad M. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactic and Methodology Sciences

HOW TO USE JOGGING TRACKS AND JOGGING POLYGONS IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION

Summary: The goal of this paper was to emphasize the importance of jogging tracks and jogging polygons as modern forms of sports recreational activities available to the persons of all ages, of both genders and with different levels of motor abilities. A jogging track is a complete sport exercise hall, adapted to natural environment. Jogging tracks can be used for teaching physical education, transforming motor and functional abilities of students, sportsmen and all members of the community. It is generally accepted that such features are needed in each school yard, each kindergarten, each community in order to make people return to the nature from which they were alienated, but to which they belong. People should return to the nature and accept the fact that human bodies need physical activity—exercise as an important part of everyday life.

Key words: jogging track, jogging polygon, teaching, physical education.

Лела М. Вујошевић
Универзитет у Крагујевцу
Центар за научноистраживачки рад САНУ
и Универзитета у Крагујевцу

УДК 37.014.1-055.2(497.11)"18/19"

Стручни рад
Примљен: 24. април 2016.
Прихваћен: 23. мај 2016.

ОБРАЗОВАЊЕ ЖЕНА ДО ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА НА ПРИМЕРУ КРАГУЈЕВЦА

Апстракт: У раду се описује историјат образовања девојака и жена у Крагујевцу, у контексту ширења модернизацијских процеса (економских, политичких и социјалних) који су захватили Србију у другој половини 19. века. С обзиром на то да између „традиционалног“ и „модерног“ постоје сталне напетости, остваривање права жена на образовање било је праћено индиферентношћу и системским отпорима чији је корен у вековној друштвеној, политичкој и економској дискриминацији жена у патријархалном (српском) друштву. Ширење образовања међу девојчицама вршено је постепено, захваљујући напорима интелектуалаца и делатника, женских организација и талентованих појединки које су, кроз борбу за личну афирмацију, шириле границе и освајале просторе за друге жене. Борба за остваривање права жена на институционално образовање трајала је до краја Другог светског рата, када је дошло до снажне експанзије образовања у свим деловима света, а у Србији (и целој претходној Југославији) је општа једнакост у образовању реализована у закону (1946).

Кључне речи: женске школе, женска друштва, реформа образовног система, еманципација жена, патријархално друштво.

1. УВОД

Под утицајем просветитељства, жене су у другој половини 19. века у већини европских земаља добиле право на (основно) образовање, што је изнедрило схватање да је неписменост (за оба пола) срамно, јер се поистовећивала са заосталошћу и сиромаштвом. Ипак, српско друштво је, као затворено, економски неразвијено, аграрно друштво, све до краја Другог светског рата, карактерисала висока стопа неписмености. Нарочито је изразита била разлика у нивоу писмености између мушког и женског становништва, као и између градског и сеоског подручја¹. Опште низак степен писмености у

¹Према подацима из 1953, на територији Централне Србије жене су чиниле више од једне трећине укупног неписменог становништва (од укупног броја жена 44,93% било је

Србији у другој половини 19. века осликава и запис Вука Караџића: „У 1 000 душа није било писмена човека, а да се само кнезови и кметови, већ и трговци у селима па и многи варошани рачунају у грах и кукурузе, своје рачуне зарезују у рабош” (Караџић 1972: 70). Према попису из 1866. године, који је рађен у свих 17 округа, у Србији је било укупно 1 215 765 становника (од тога је у Крагујевцу живело 6 386), а на хиљаду становника било је свега 42 писмених, с великим разликама према окрузима: у крагујевачком округу је било 53 писмених, према 416 у београдском (Немањић 2001:53).

Велика стопа неписмености женске деце доминирала је у варошицама и селима, у којима су се породице опирале надлазећем европском таласу образовања задржавајући, све до почетка 20. века, уверење да женској деци није потребно школовање, већ удаја. Амбивалентан однос према образовању женске деце у српској варошици у 19. веку пренео је Стеван Сремац у роману *Пој Ђура и Пој Сјира*, наводећи да је за саму девојку потребно да се образује „да не остане слепа код очију”, али је то истовремено извор бриге и опасности за њене родитеље, који губе могућност потпуне контроле над девојком. Патријархалну породицу у основи карактерише дискурс доминације мушке моћи и контрола оца и супруга над осталим члановима породице, посебно супругом и кћерима. Зато у роману *Пој Ђура и пој Сјира* родитељи изражавају бојазан да писмена девојка може да се отргне родитељској контроли, *јер може да се ујознаје и дојисује с ким она жели*, а тиме би нарушила патријархални концепт женске инфериорности и ограничености друштвених контаката који се односи на жене.

О потреби школовања женске деце говорио је још Доситеј Обрадовић у *Писму љубезном Хараламију* штампаном у Лајпцигу 1783, и између осталог је закључио: „Нек се не узда један народ до века к просвештенија разума доћи, у којему жене у простоти и варварству опстају”. Сматрао је да жену треба ослободити верског утицаја и малограђанштине (критиковао је женско помодарство и претерано улепшавање) и научити је да слободно размишља, како би могла да изгради свој статус у српском друштву. Ипак, потпору образовању жена он је давао више у контексту критике клерикализма, изражавајући политички став подршке европским модернизацијским процесима, него као израз суштинског схватања потребе образовања жена као темељног питања у побољшању положаја жена. Док је био на функцији министра просвете, Доситеј није предузео конкретне иницијативе за омогућавање школовања женској деци, али не треба искључити да разлог томе могу бити и Доситејеве позне године и ослабљено здравље, као и неповољне друштвене околности условљене пропашћу устанка.

неписмено). У наредном периоду се удео неписменог становништва константно смањивао и све мање је био под утицајем родне припадности. Према попису из 2002, од укупне женске популације, 6,38% жена било је неписмено, углавном жене најстарије доби (преко 65 година).

Када је Димитрије Давидовић дошао у Србију 18. новембра 1821. и ступио у службу кнеза Милоша, предложио је Народном совјету план просветне организације која се, између осталог, односила и на отварање „малих школа” за децу оба пола. „Тако ћемо се отрести турских обичаја и доћи ћемо за 20 година даље, него су дошла браћа наша онострана за 50 година, пренебрегши школе за женски пол, а не бринући се много ни за школе мушког пола. За женску омладину отворио би школу у своме дому, а његова жена и свастике поучавале би бесплатно – из чисте љубави према Роду” (Богдановић 1986: 164). Иако овај Давидовићев предлог није наишао на разумевање, питање отварања школа за женску децу временом је добијало на значају, па школске власти нише нису могле да га игноришу.

Незауостављиви модернизацијски утицаји из западне Европе који су уследили након ослобођења од отоманске владавине 1815, а нарочито након стицања аутономије 1830, упркос јаким ретроградним тенденцијама унутар самог друштва, оставили су траг на развој целог српског друштва: поспешили су развој модерне привреде (применом нових технологија), утицали су на формирање грађанских политичких покрета који су постали носиоци модерног националног програма и националног суверенитета, на изградњу националних институција и грађанске културе (стандардизацијом књижевног језика, развојем властите књижевности и уметности, формирањем нових облика друштвеног организовања...) и подстицање општег образовања становништва, организовањем мреже школа (од основних, средњих, до високих).

Зато се обновом српске државе као кнежевине (1833) у јавни живот увела тема школовања женске деце, а она се коначно озваничила 1844. доношењем *Успројенија јавној училишној настјавленија*, првог општег закона о школству у Кнежевини Србији у којем се помињало школовање женске деце. Настава је, по овом пропису, почињала 1. септембра, а завршавала се 30. јуна. Варошка деца (мушка) могла су да се упишу са шест, а сеоска са седам година старости. Горња старосна граница није постојала. Девојчицама у селима и варошицама било је дозвољено да иду у исти разред с дечацима, док је у градовима то било забрањено. Прва (приватна) женска школа отворена је у Београду још пре доношења школског закона, и то 13. јула 1842, на иницијативу Наталије Петровић и сестара Катарине и Софије Лекић, аустријских учитељица. Оне су 1. маја 1842. поднеле захтев „Управитељству вароши Београда за отварање школе за женску младеж, која би пружала образовање девојкама у женском раду („штриковању, шлинговању шава”, везу са свилом и златом) тако и у српском читању и писању” (Васојевић 2014: 160). По закључивању уговора са дечијим родитељима, школе су се обавезале да уче женску децу ручном раду, читању, писању и рачунању. У Београду је 26. августа 1844. донесен закон о отварању „училишта” за девојчице у којем би се, поред науке, учили и „женски послови”, а на основу њега је у Параћину, септембра 1845. отворена и прва државна женска школа. Отварање, поред при-

ватних, и државне женске школе условило је да Попечитељство 3. јула 1846. изда уредбу под називом *Устїројеније девојачки училишиѡа*, којом се одређује задатак, организација и садржина женских школа. У школу су се примале девојчице од шест година. Постојала су три разреда, од којих је сваки трајао две године, тако да је укупно школовање износило шест година. У женским школама су могле радити само учитељице, а настава је била организована у две смене: преподневна је била намењена за описмењавање, а поподневна за учење женских радова. Није постојао посебно прописан наставни план и програм, већ је било предвиђено да се, за разлику од мушке школе, не учи граматика, земљопис, историја и стилистика, него да се у оквиру женског рада уче вештине плетења и везења, као и лепо понашање.² Многе угледне породице су показале интересовање за образовање њихове женске деце, па су, поред Параћина, ускоро отворене женске државне школе у Београду и у Доњем Милановцу (Васојевић 2014: 160–161).

Просветним законом о основним школама српског политичара, историчара књижевности и професора на Великој школи, Стојана Новаковића (1842–1915), из децембра 1882, било је предвиђено обавезно шестогодишње школовање за сву децу, мушку и женску. Стојан Новаковић се заузимао за школовање женске деце, које такође „треба да се приближи ображенију у обичаји европејски християнака и миле наше Српкиње”. Ако се има у виду да многе развијеније европске земље тога доба нису имале законску регулативу у области основног школовања, онда је доношење овог законског прописа представљало велики напредак за Србију (нпр. Француска је увела обавезно школовање само годину дана пре Србије). Тим законом је и у мушким и у женским основним школама било прописано учење истих предмета: Веронаука, Српски језик са словенским читањем, Земљопис, Историја српска и општа, Рачун и геометријски облици, Певање црквено и световно и Гимнастика. Али, школовање женске деце наилазило је на велики отпор и друштвених структура и средине, па је неколико година касније (1897) обавезно школовање за девојчице смањено на четири године и знатно је олакшан школски програм. Девојчице се нису могле школовати заједно са дечацима после навршене десете године, без обзира до којег су разреда стигле (Немањић 2001: 82).

Од 1842. до 1858. женских државних школа није било у свим окрузима, па је у целој држави било отворено свега 20 женских школа, и то само у градовима (Васојевић 2014: 162). Тек крајем 19. века, напорима просвећене државне елите, интензивирао је процес образовања женске деце у Србији, развијањем система женских школа. Тако је 1900. године било чак 165 женских основних школа са близу 15 000 ученица, а поред Више женске школе,

²У каснијим наставним плановима уочава се тенденција родног усмеравања градива, па се у наставном плану за основне школе из 1899, поред стандардног предмета Ручни рад, помиње предмет Познавање природе са пољопривредним поукама за мушкарце и поукама из домаћинства за девојчице у женским школама.

осниване су и специјалистичке (Радничка, Трговачка и Учитељска школа). Гимназије су биле ретке и постојале су само у градовима. Према статистичким подацима из 1900, од 3596 ученика колико је похађало државне гимназије у Србији, било је свега 98 девојчица. Пред Први светски рат радило је 12 женских гимназија, 45 женских занатских школа, 2 женске учитељске школе, 3 више женске школе и неколико приватних женских школа (Немањић 2001: 84), а ученице су чиниле 17% укупног броја ђака у основним школама.

Високо образовање се могло стећи на Великој школи, основаној у Београду 1863, а састојала се од Филозофског, Техничког и Правног факултета. Девојкама је 1870. године било дозвољено ванредно студирање, а прве редовне студенткиње уписане су у Велику школу у периоду 1887–1891. По завршетку Велике школе, мали број најталентованијих студената добијао је стипендије за студије у иностранству – на угледним универзитетима у Француској, Аустро-угарској, Немачкој, Швајцарској, Енглеској и Русији. Од 1882. године први пут се као државни питомци на студије у иностранство шаљу и девојке, најчешће у Швајцарску, која је била међу првим земљама на чијим су универзитетима студирале жене (Трговчевић 2003: 135) и наредних година девојке су чиниле око 5% државних питомаца који су се школовали на швајцарским универзитетима. Пред Први светски рат девојке су чиниле 10% од укупног броја студената Београдског универзитета.

2. ПОЧЕТАК ОПИСМЕЊАВАЊА КРАГУЈЕВЧАНКИ

Сматра се да је прва писмена Крагујевчанка и једна од првих писмених жена у Србији била Јелисавета-Савка Обреновић (1814–1848), друга ћерка Милоша Обреновића. Она је од 1822. похађала школу у Крагујевцу, и отац јој је, упркос својој конзервативности, дозволио даље школовање у Београду. Била је поверена на васпитање и образовање Вити Ромити, доктору из Италије, који је подучавао италијански језик, и ђакону Личинићу. Поред италијанског језика, Савка Обреновић је учила немачки језик, клавир и лепо понашање. Остале кћери кнеза Милоша (Петрија, Ана и Марија) су, све до удаје, остале неписмене. Током свог детињства, у Крагујевцу је живела Анка Обреновић, удата Константиновић (1821–1868), једна од првих српских списатељица. Била је ћерка Томаније и Јеврема Обреновића, најмлађег брата кнеза Милоша. Јеврем је био напредних схватања и његов конак био је стециште учених људи оног времена. Његову децу је васпитавао и подучавао Димитрије Тирол (1793–1857), културни и јавни радник, који је Анку не само описменио, већ ју је научио да свира клавир (поседовала је један од првих клавира у Србији) и улио јој интересовање за учење страних језика (француског, италијанског и немачког). Анка је, као дванаестогодишњакиња, у првој од две књиге (алманаха) *Забавника*, које су објављене у Крагујевцу 1834. и 1835, објавила преводе *Елеоноре Шеврејке* и *Олегало сујружеске*

љубави и верности. Уредник (крагујевачког) алманаха из 1834, Димитрије Давидовић, хвали младу списатељку која је рођена „у среди Србије” и која „топрв дванајсту своју годину навршује”, и изражава наду да ће она, ако се и даље буде бавила књижевношћу, престићи „оне две три србске списатељице, које су досад браћи нашој у Австрији понешто писале” (Николић 1934: 41). Објавила је прву књигу превода 14 прича са немачког језика под насловом *Наравоучијелне џовести*, 1836. у Београду. Њен књижевни рад опеван је у многим песмама, а њен девојачки дневник један је од првих дневника у женској литератури³. „Принцеза Ана”, „Анка Помодарка”, односно Анка Обреновић, несрећно је страдала у атентату на кнеза Михаила у Кошутњаку.⁴

Све до половине 19. века опстало је мишљење да само имућније жене из високих кругова, попут Анке и Савке Обреновић, могу у доколици „од дуга времена”, да се баве писањем. Овакво мишљење искуствено је поткрепљено причама о несрећној судбини песникиње Милице Стојадиновић Српкиње (1828–1878) која је, упркос признању учених и угледних људи (посебно Његоша), тешко живела и умрла заборављена, у крајњој беди.

3. РАЗВОЈ ЖЕНСКИХ ШКОЛА У КРАГУЈЕВЦУ

Школа је у Крагујевцу постојала још за време аустријске окупације, у периоду 1724–25. и у њој је као учитељ службовао Петар Нинковић, свештеник. У време Првог српског устанка, (1805), отворена је школа која је радила до 1813. и у њој су се школовала само мушка деца. По завршетку Другог српског устанка, кнез Милош Обреновић у Крагујевцу оснива школу у којој су се учили: буквар, часослов, псалтир, катихизис, словенска граматика и аритметика.

Развој школства, просвете и културе у Крагујевцу долази до изражаја првих деценија 20. века, када град постаје значајан трговачки центар и модернизује се с аспекта инфраструктуре. У Крагујевцу су, у четвртој деценији 20. века, радиле три гимназије: Прва мушка реална гимназија, Друга мушка реална гимназија, Женска реална гимназија и стручне школе: Женска учитељска школа, Војнозанатлијска школа, Вечерња занатска школа, Трговачка недељна школа, Нижа пољопривредна ратарско-сточарска школа, Женска

³ Анка Константиновић-Обреновић организовала је у свом дому у Београду 1860. један од првих српских салона и тиме је покренула традицију „салона” као места друштвеног и културног окупљања. Ова својеврсна институција одиграла је значајну улогу у еманципацији жена, јер су се у Анкиним салонима окупљале „истакнуте и интелигентне” жене из Београда и супруге страних дипломата.

⁴ Анка Константиновић-Обреновић организовала је у свом дому у Београду 1860. један од првих српских салона и тиме је покренула традицију „салона” као места друштвеног и културног окупљања. Ова својеврсна институција одиграла је значајну улогу у еманципацији жена, јер су се у Анкиним салонима окупљале „истакнуте и интелигентне” жене из Београда и супруге страних дипломата.

стручна школа Крагујевачког женског друштва и Женска занатска школа Шумадијског кола српских сестара.⁵

3.1. Женска основна школа

Када је, у другој половини 19. века Србију захватио талас модерних идеја и оснивања значајних културних, просветних и правних институција, у Крагујевцу је 1865. подигнута школска зграда у којој су се школовала искључиво женска деца. Добила је име „Женска основна школа”, али је у наредном периоду у школи било дозвољено школовање и мушкој деци, па је променила назив у „Горња основна школа” јер се налазила у тзв. горњем делу вароши. Према подацима из 1874, Женска основна школа имала је 216 ученица у 4 разреда, а просечно је у одељењу било више од 40 ученица (Петровић 2003:135). Повећан пријем девојака у школе имао је за последицу и запошљавање наставница. У периоду 1873–1898. у списку наставног кадра помиње се осам учитељица, а у наставном градиву за ученице били су, по обичају, најзаступљенији часови ручног рада (Николић 1934: 469).

Када је министар просвете 1880. посетио Крагујевац, запазио је велики број женске деце у нижим разредима гимназије (око 30), па су му општинске власти изнеле потребу за отварањем женске школе за више разреде. Министар је дао обећање да ће ту потребу убрзо решити, али га није испунио. Пошто је потреба за отварањем средње женске школе била све израженија, од 1883. женска основна школа добила је пети, а касније и шести разред. Школске 1884/85. у пети разред уписано је цело одељење ученица IV разреда, њих десет. Од ових ученица, осам се определило за учитељски позив, а две су постале професорке (Николић 1934: 497). „Наиме, све девојчице које су до 1900. године похађале гимназију у Крагујевцу радиле су као просветне раднице – учитељице или професорке” (Петровић 2003: 203).

3.2. Виша женска школа

Школски одбори су у више наврата (1877, 1881) захтевали од Министарства отварање Више женске школе, али овај захтев није одобран. Шесторазредна основна школа прерасла је у Вишу женску школу 17. новембра 1891. и то је била друга виша школа у Краљевини Србији за образовање и васпитање женске деце. Велике заслуге за почетак рада Више женске школе имао је директор Мушке гимназије Сима Живковић (1834–1900) и он је постао први привремени директор. После Симе Живковића, управница школе, у периоду од 1894. до 1897. године, била је Круна (Драгојловић) Аћи-

⁵Законом о женским занатским школама из 1922. женске стручне школе су промениле назив у Женске занатске школе и предвиђено је да оне могу бити: државне, полудржавне и приватне. Женске занатске школе биле су подељене на: ниже, продужне и више. Више школе су биле у Београду и Загребу.

мовић (Бијељина, 1867 – Сарајево, 1956), прва жена са факултетском спремом у Србији која је положила и професорски испит (1894). Виша женска школа је имала шест разреда после чега је полагаан учитељски испит и он је оспособљавао ученице за посао учитељице у основним школама. Ова школа је сматрана за нижу гимназију, а вредније ученице настављале су школовање у Гимназији. Када је конзервативац Андра Ђорђевић дошао на чело Министарства просвете, школске 1894/95. забранио је женској деци упис у гимназије. Ученицама које су већ биле уписане у гимназију, допустио је да наставе започето школовање, али под знатно строжим условима. Пети разред су могле уписати само ученице које имају одличан или врло добар успех и примерно владање, уз одобрење министра просвете, а од 1897. женској деци није било дозвољено да понављају ниједан разред.

Од 1896. Виша женска школа је радила у новој згради саграђеној средствима фондације капетана Милована Гушића (1822–1891). Школа 1900. добија назив „по првој кнегињи српској у обновљеној Србији: Виша женска школа кнегиње Љубице”. Статус Више женске школе је, према законодавству с краја 19. века био у стручном смислу неодређен јер није био усмерен на стицање конкретног стручног звања. Зато се из Више женске школе 1903. издвојило одељење женске учитељске школе, популарно названо Девојачки институт. После Првог светског рата, више женске школе нису нашле своје место у новом систему организације школа, па су престале да постоје 1918.

Школске 1910/11. у шест одељења Више женске школе школовало се 323 ученица, у четири одељења Женске учитељске школе 115 ученица, а у Женској гимназији 354 ученица (Љушић 1989: 179). Скоро половину кадра у Вишој женској школи чиниле су учитељице. Њихов професионални статус био је несигуран, а услови рада много тежи него услови рада њихових колега, па су многе од њих напуштале службу. Сматрало се да оне у процесу наставе не могу да буду успешне као мушкарци који су завршили учитељске школе, па је уведена пракса да учитељице примају мању плату од учитеља (Петровић 2003: 48). Законом о народним школама из 1898. учитељица која се уда за не-учитеља губила је службу. У Закону о народним школама из 1904. уклоњене су неке дискриминаторске одредбе према учитељицама, али су оне наставиле да се примењују у пракси. Тек је Изменама закона о средњим школама из 1912. женама било дозвољено полагање професорског испита, па су оне, макар у просветној струци, постале формално изједначене са мушкарцима. Овај законски акт одразио се и на побољшање материјалног положаја наставница и њихова плата је повећана за скоро 60%.

3.3. Женска учитељска школа

У граду у којем је отворена прва гимназија и прва виша школа (Лицеј), на седници Народне скупштине која је заседала у Крагујевцу 5. октобра 1870. донесена је одлука о отварању прве учитељске („Педагогијске”) школе

у Кнежевини Србији. Почела је са радом у јануару 1871, на Светог Саву, као мушка учитељска школа. Др Војислав Бакић (1847–1929), педагог и писац, други управитељ у периоду од 1887. до 1893, указао је на потребу реформи-сања школе, а један од захтева односио се и на могућност школовања и женске деце. Изменама Закона о уређењу Учитељске школе из 1877. није усвојен предлог да се школа „отвори за све”, а тек је законом из 1906. омогућено постојање мешовитих школа за децу оба пола.

Учитељска школа у Крагујевцу је, у време политичког ангажовања Светозара Марковића и његових истомишљеника, постала расадник социјалистичких идеја међу којима су била и питања политичке и друштвене еманципације жена, школовање женске деце и отварање женских школа. У пролеће 1874, у Учитељској школи дошло је до „Ђачке побуне”, а као последица одмазде због ширења револуционарних идеја и активног учешћа особља и ђака школе у догађајима из 1875/76, познатим као „Црвени барјак”, наредбом Министарства просвете тројица наставника су ухапшена, четворица су разрешена дужности, а два разреда су распуштена на неодређено време. Коначно, Учитељска школа је, крајем 1877, одлуком Министарства просвете, пресељена у Београд.

Као противтежа тој ригорозној одлуци државе, Учитељска школа у Крагујевцу обнавља рад 1903. и то као Женска учитељска школа. Школовање у Женској учитељској школи трајало је четири године и она је образовала будуће васпитачице – учитељице. Од 20 ученица које су са успехом завршиле IV разред, за испит зрелости пријавило се 18 кандидаткиња и све су положиле испит. Тема за писмени испит била је: „Начело очигледности – психолошки основи с кратким историјским развитком”, што се и данас проучава у развојној психологији и као један од релевантних педагошких начела. За упис у Женску учитељску школу владало је велико интересовање, па је број пријављених кандидаткиња умногоме премашивао број примљених. Селекција кандидаткиња за упис у прву годину вршена је на основу три критеријума: просечне оцене током школовања, лекарског прегледа и музичког испита. Иако је Женска учитељска школа имала веома лоше услове за рад, недовољно наставног особља и неадекватна учила, није мањкало радног ентузијазма и креативне снаге, нити код наставног кадра, нити код ученица. Ученице Женске учитељске школе основале су литерарну дружину „Пошет” са циљем афирмисања књижевних аспирација, а на састанцима се, поред читања текстова и одломака из познатих књижевних дела, расправљало и о друштвеним питањима. У овој школи је, налик другим основним и средњим школама тога доба, основан Трезвењачки покрет „Зора”, за борбу против алкохолизма.

Министарство просвете је 1927. одобрило Женској учитељској школи у Крагујевцу да на школовање прими и мушку децу, па јој је припојено Педагошко одељење Мушке гимназије ученика који су уписали IV разред. Тада је школа променила назив у Учитељску школу. У новембру 1928. школа је усељена у нову, наменски грађену, ванредно лепу зграду у којој је данас

смештен Природно-математички факултет. Школска зграда се састојала из сутерена (у којем се налазила кухиња са трпезаријом, централно грејање, перioniца и помоћне просторије), приземља (са учионицама за десет одељења, вежбаоницама, канцеларијама, збиркама наставних учила и читаоницом) и два спрата (на првом спрату су биле собе за смештај интернаткиња, а на другом спрату су се налазиле просторије намењене за учење). Школи је враћено и првобитно устројство, па се у свим документима школа поново помиње под називом Женска учитељска школа и под тим називом је радила до 1941. Немачки војници су у октобру 1941. у зграду Женске учитељске школе сместили ђаке свих ондашњих школа, а Женској учитељској школи је остављена само једна канцеларија. Женска учитељска школа је прерасла у мешовиту Учитељску школу 1944.

3.4. Женска гимназија

Када је Законом од 17. јула 1912. женској деци омогућено учење у свим средњим школама до VI разреда, Влада је донела одлуку да се оснују женске гимназије у Крагујевцу, Београду и Нишу, али је ова одлука спроведена само у Београду. Отварање других женских гимназија спречено је избијањем Првог светског рата. Најзад, 27. јануара 1920. Виша женска школа је, после 30 година рада, претворена у Женску гимназију. Један од директора ове школе била је знаменита Катарина Богдановић (1885–1969), филозоф и књижевни критичар, која је до овог постављења била на месту директорке Женске гимназије у Нишу.

Ученице Женске гимназије биле су веома активне у културном и јавном животу и имале су своје ђачке дружине. Када је, првих година 20. века, ђачка дружина Мушке гимназије, „Подмладак”, одлучила да одржи расправу о женском питању, присуствовале су и ученице Женске гимназије. За време читања расправе коју је припремио члан Дружине, Мирко Костић, чуло се негодовање и упадице од стране десничарски радикално настројених чланова. У расправу се умешао и Божа Максимовић (који је касније постао министар правде) да би се супротставио могућности увођења женских права. Говорио је о задацима жене као мајке и домаћице, о њеној важности у подизању народног подмлатка и узвикнуо је: „Жене варјачу, па у кујну. Ту им је право место!” Те речи су узбуниле и разгневиле Зорку Јовановић, ученицу VIII разреда и Даринку Јаношевић, ученицу VII разреда (касније директорку Прве женске гимназије у Београду) и оне су, уз негодовање, напустиле салу. После тог бурног састанка, професори су бојкотовали наредне седнице „Подмлатка”, а Зорка и Даринка су изабране у неке одборе Дружине (Иванић 1934: 269–270).

Ученице Женске гимназије су, заједно са ученицима Мушке гимназије, учествовале у организацијама првомајских прослава у Шумарицама, а 1. маја 1937. учествовале су у „бакљади” и испред зграде Официрског дома певале

су химну „Хеј Словени” и скандирале „Доле фашизам и крвава диктатура”. Учествовале су у акцији паљења антикомунистичке изложбе организоване у Ватрогасном дому, 1937. Поводом Хитлерове анексије Судетске области 1938, ученице Женске гимназије организовале су штрајк, што је проузроковало полицијску интервенцију у школи. Један од видова протеста против фашизма испољио се и у опредељивању великог броја ученица за полагање француског уместо немачког језика на матурском испиту.

Женска реална гимназија у Крагујевцу радила је више од 30 година и спојена је са мушким гимназијама школске 1954.

3.5. Приватна женска школа

Током 19. века, када је могућност стицања институционалног образовања била отежана, односно онемогућена за женску децу, две жене које спадају у перјанице женске еманципације у Србији и два крагујевачка женска друштва настојали су да надоместе велики дискриминаторски јаз међу половима који је постојао у образовној сфери.

Вративши се са школовања у Цириху, сестре Милица и Анка Нинковић су за место боравка изабрале Крагујевац и у њему намеравале да отворе прву приватну женску школу у Србији. Жене тога времена које су се школовале у иностранству, по повратку у Србију нису могле да се баве својом професијом, већ су углавном давале приватне часове језика или су, чак, девојке из богатијих кућа училе плесу и лепим манирима. Када је Пера Ђорђевић (1851–1874), најближи сарадник Светозара Марковића, уочи смрти завештао сав свој иметак (око 1200 дуката) за ширење социјалистичких идеја, Светозар Марковић је ту заоставштину расподелио и тиме обезбедио сестрама Милици и Анки Нинковић материјалне услове за отварање *приватне школе у Крагујевцу*. У молби министру Филипу Христићу, некадашњем крагујевачком ђаку, упућеној 10. новембра 1874. између осталог су навеле: „Зато смо изабрале Крагујевац као место у средини Србије где је, после Београда, концентрисана највећа научна снага”. Оне су у јануару 1875. на основу дозволе министра просвете објавиле да у Крагујевцу отварају приватну Вишу женску школу. Оглас о отварању школе и предметима који ће се проучавати објављен је у листу *Ослобођење* од 13. августа 1875. (који је уређивао Светозар Марковић). Овај оглас је више пута поновљен и у њему су наведени обавезни и факултативни предмети који ће се изучавати, с напоменом да ће настава почети 1. септембра 1885. Предвиђени наставни план се разликовао од наставних планова осталих школа које су биле намењене девојкама – садржавао је више наставних предмета из области природних наука, а мање женског ручног рада. Поред уобичајених школских предмета (историја света, историја Југословена, физика, хемија, математика, јестаственица, хигијена, земљопис физички и политички, наука хришћанска, цртање, гимнастика и женски ручни радови), у наставном плану ове школе први пут у средњим школама у Србији се спомиње увођење физиологије (Петровић 2003: 157–158). Међутим,

Министарство просвете, и поред испуњења свих потребних услова за рад школе, није издало дозволу за почетак рада школе и није остало трага да је ова иницијатива реализована, највероватније због политичког прогона.

3.6. Женска стручна школа крагујевачког женског друштва

Институционално школовање женске деце, започето 1846. године, временом је указивало да се оно не може задржати на општеобразовном нивоу, већ је друштвени развој условљавао потребе за проширивањем врсте и нивоа образовања жена. Женске занатске школе у Србији отворане су 1863. године и са прекидима у доба ратова, постојале су све до 1948. године. Прву женску радничку школу основало је Београдско женско друштво 1879, на иницијативу председнице, Катарине Ђорђевић-Милувук, и у њој су се „сироте девојке” спремале за „шваље, везиле и кројачице”. По угледу на београдску, школе су почеле да се отварају и у другим градовима у Србији, упркос чињеници да биле реткост на Балкану. Први покушај законског уређења рада женских занатских школа учињен је 26. јула 1886. доношењем Закона о установи девојачке школе. По овом закону, задатак девојачких школа је да „спремају и усавршавају женску децу у женском раду и да унапређују знање стечено у основној школи”. Школе су се оснивале према потреби и биле су интернатског уређења. Школовање је трајало три године, а наставни план и организацију рада прописивао је министар просвете (Ћунковић 1971: 136–137).

Крагујевачко женско друштво је 18. новембра 1884. основало Радничку школу крагујевачке женске подружнице (Женска стручна школа). Највећа пажња била је усмерена на практично обучавање које се састојало у оспособљавању девојчица за традиционална женска занимања. Школа је имала два одељења, „за рубље” и „за хаљине”. На школовање су се примале девојчице од 13 до 17 година старости, здраве и доброг владања, које су се родиле у Србији и сиротог су стања (*Пошћора* од 16. јула 1885). По завршетку обуке и обављене шестомесечне праксе, ученице су стицале звање „самосталне раднице”. У прву генерацију уписано је 12 ученица, од којих је прву годину је завршило 10 ученица, другу годину су завршиле 4 ученице, исто као наредну, а четврту годину је завршила само једна ученица и она је, као награду, добила шиваћу машину.

Колико је судбина ове школе била несигурна, говори и податак је она током прве године рада једно време била затворена, због болести и смрти председнице Крагујевачког женског друштва. Уз велике напоре и прилоге, као и личним залагањем Драге Стојановић, тадашње председнице Друштва, Школа је 1904. добила своју зграду – Друштвени дом за смештај школе, са канцеларијама, а 1925. саиздан је и спрат. Ради добијања повољне локације за изградњу школе, ангажована је и будућа краљица Драга Машин, када је са супругом Александром Обреновићем била у посети Крагујевцу. Зграда школе, као репрезентативна грађевина, и данас постоји и налази се преко пута

„Градске тржнице”. За време Балканских ратова и Првог светског рата Школа је претворена у болницу, а ученице су с наставницама организовале шивару за фронт. Након завршетка рата, 3. априла 1919. године, Школа наставља са радом, у истој организацији, као школа Женског друштва. Када је, 41 годину након оснивања, Министарство привреде и индустрије одлучило да плаћа учитељице, Школа је добила полудржавни карактер. Реорганизована је 15. априла 1924. и добила је три нова одсека: „за хаљине”, „за бело рубље” и „за ћилимарство”, пратећи растућу популарност за егзотичним, оријенталним предметима и ћилимима у угледним европским домовима.

Настава у Занатској школи Женског друштва трајала је шест година – првих пет година учила се теорија свих женских радова и теоријски предмети: српски језик, рачун, историја са географијом, линијско цртање и малање, а шеста година била је посвећена пракси и припремама за дипломски испит. И поред солидног образовања које се стицало у школи, њен статус није био регулисан, па свршене ученице нису имале статус квалификованих радница, што је отежавало њихово запошљавање. Школа је у таквој организацији радила до 1942. када је Крагујевачко женско друштво распуштено. После Другог светског рата поново је отворена под истим називом, а од 1953/54. радила је под називом Женска стручна школа са практичном обуком. Школа је укинута 1961, а њена имовина је растурена.

3.7. Женска занатска школа шумадијског кола српских сестара

Почетком 19. века Кнежевина Србија је, у циљу јачања државности, настојала да изгради и учврсти национални идентитет, кроз стимулисање и афирмацију различитих видова народне уметности, институционалним и ванинституционалним средствима. У складу са тим, подружнице Кола српских сестара из Београда и његове подружнице широм земље формирају женске занатске школе у којима се неговала традиционална радиност. Шумадијско коло српских сестара је 1921. званично преузело управљање Женском стручном школом, коју је 1919. основала Катарина Огњановић-Војновић, чланица Кола, као приватну школу и школа се трансформисала у Женску занатску школу. У школи су, поред управитељке, радиле две квалификоване наставнице, једна помоћница за женски ручни рад и једна наставница за опште предмете.

Женска занатска школа (Радничко-занатска школа Кола српских сестара) је радила у згради Шумадијског кола српских сестара, а издржавала се од прилога разних установа, еснафских удружења и појединаца, као и од продаје луксузних одевних и других уникатних предмета, комплета украсних столњака и милеа, ишараних народним мотивима. Школа је примала свршене ученице основних школа, имала је три одељења: „рубља, аљина и трикотаже”, а изучавали су се теоријски и практични предмети: кројење, шивење и вез. Најбоље ученице су на завршетку школе добијале на поклон

шиваћу машину. После завршеног шестог разреда, ученице су се квалификовале за посао учитељице у радничким школама, али, у суштини, Женска занатска школа није припремала за професију, већ је обучавала девојке да воде домаћинство, да би се удајом што успешније снашле у улози домаћице.

Временом је рад у школи потпадао под контролу државе, а од 1926/27. радила је по прописаном програму и добијала помоћ државе. Школа је радила током немачке окупације, изузимајући кратак период непосредно након априлског рата 1941. Услови за рад су били веома тешки: немачки војници заузели су део просторија и одузели намештај који им је био потребан, укључујући и шиваће машине. Упркос томе, школа није прекидала са радом, а после ослобођења, 1945, наставу је похађало тридесетак ученица. Међутим, на почетку школске 1945/46. године Окружни народноослободилачки одбор закључио је да нема оправдања за постојање две занатске школе у граду, па је поднет предлог Министарству индустрије и рударства за спајање Женске стручне школе Крагујевачког женског друштва и Занатске школе Шумадијског кола српских сестара. Министарство је 3. новембра 1945. донело одлуку о спајању ових двеју школа, а сав инвентар Занатске школе припојио се Женској стручној школи Крагујевачког женског друштва.

4. ОДБРАНА ПРАВА ЖЕНЕ⁶

Образовање жена није само услов њиховог повољнијег положаја на тржишту радне снаге, већ и побољшања њиховог целокупног друштвеног положаја и цивилизацијског напретка. Зато је, у низу критеријума за поделу друштава на традиционална и модерна, организација образовног система коју чини образовање доступно женама, једна од основних константи процеса модернизације.

Питања потребе и могућности школовања женске деце у Србији су током целог 19. века и почетком 20. века наилазила на велики отпор јавности и једног дела елите и посматрало се у контексту подривања патријархалног породичног модела и српског традиционалног друштва. Један од разлога отпора према образовању жена лежао је и у чињеници да су ови захтеви долазили од оних образованих мушкараца и жена који су се школовали у иностранству, те су се отпори реформском образовном процесу тумачили као вид патриотског отпора. У сржи деветнаестовековног отпора према школовању жена, по мишљењу Латинке Перовић, било је уверење да оно уводи „туђинштине, а подрива вредност српског патријархалног друштва” (Перовић 2006: 286), односно вредности које су почивале на контролиса-

⁶Мери Вулстронкрафт је, залажући се за једнак приступ образовању за жене, у књизи *Одбрана права жене* (1792) разобличила лицемерну логику патријархата, закључивши да је женама онемогућено да се баве занимањима зашто што су недовољно образоване, а образовање им је ускраћено зато што им није дозвољено да се баве разним занимањима.

ној улози жене у породици, друштву или држави. Истовремено, школовање жена посматрало се и у функцији остваривања националних циљева, а првенствена улога образоване жене била је да култивише и образује потомство. Један од најистакнутијих интелектуалаца свога доба, Светозар Марковић (1846–1875), оснивач и вођа социјалистичког покрета, залагао се „ослобођење жена” у контексту укупне друштвене трансформације, развоја демократије и укидања тираније и ропства. У предговору Миловом делу *Пошчињавање жена* (John Stuart Mill: *The Subjection of Women*, 1869, преведено на српски језик 1871. и објављено под називом *Пошчињеност женскиња*) Светозар Марковић истиче да „женско питање” није за нас прерано, већ је оно прво које треба ставити на дневни ред... Од решавања ових питања очевидно зависи какве ће бити установе, грађански и кривични закон, државна форма и међу-национални мир. Ова питања морају се најпре решити па тек после она споредна”. Усредсређујући се на женину филантропску улогу као примарну с аспекта развоја друштва, он и захтев за образовањем жена инструментализује и инкорпорира у националне циљеве, првенствено с позиције противљења религији и религијским догмама које су оспоравале право жена на више образовање.

Степен развијености образовног система, доступност образовних институција, традиција образовања уопште и женске деце посебно, у великој мери обликују степен и врсту образовања жена. Снагом деловања економских закона који су условили потребу за образованом женском радном снагом, али и деловања друштвених (еманципаторских) покрета и просвећених, друштвено ангажованих људи, постепено су сламани отпори противника образовања жене и њене еманципације ка статусу пуноправне грађанке. Демократизацијом образовног процеса, образовање жена постаје њихова основна снага. Промене које су се одигравале кроз образовање током 19. и прве половине 20. века, можемо сагледати на три нивоа:

1. **Образовање**, као процес заснован на усвајању системских знања, који је најпре био доступан малобројним привилегованим женама (чланицама владарских и најимућнијих породица, а касније и женама које припадају вишим слојевима), стварао је дубок јаз између њих и припадница нижих и радничких слојева (које су се обучавале за обављање кућних послова).
2. **Образовање** кроз процес трансфера знања (жене освајају учитељске професије и радна места, чиме постепено утичу на мењање образовних садржаја и образовне праксе).
3. **Образовање** кроз процес производње знања (жене стичу највиша научна звања и мењају научни дискурс и терминологију и утичу на дестереотипизацију науке) и кроз утицај на развој образовних и других институција (жене утичу на доношење политичких одлука).

Положај жене у друштвеној структури вековима је условљен патријархатом (који системски женама намеће инфериорну позицију), карактери-

стикама слоја, односно местом породице у друштвеној структури (друштвен положај жене испосредован је положајем супруга), као и индивидуалним карактеристикама. Што је друштвени положај којем жена припада нижи, њен животни пут је више обележен родношћу, односно „род је утолико снажнији критеријум друштвене диференцијације уколико је нижи слој коме индивидуа припада” (Благојевић Хјусон 2015: 40). Ипак, у теоријски концепт проучавања неопходно је укључити и индивидуални допринос жена које су, било непосредним политичким ангажманом, било избором професије и особеног животног пута, освајале простор индивидуалних слобода у избору образовања и професије и уједно шириле границе образовања и за друге жене. Жене су, на путу професионалног успеха, морале да „савлађују специфичне инхибирајуће механизме који имају рестриктивну улогу када је у питању њихова промоција” (Благојевић Хјусон, 2015: 45). У сложене механизме „системске инхибиције” спадају предрасуде и стереотипи који произлазе из доминантних друштвених вредности, економски фактори (који су усмерени на потискивање женских ресурса са тржишта рада, ниже вредновање женског рада...) и други. Њихова одлучност да истрају у тежњи ка образовању и професионалном остварењу ретко је наилазила на неподељену породичну подршку, а много чешће на неодобравање и осуду породице, струковне / научне заједнице и шире околине и изискивала је личне жртве. Професионално успешне жене су кроз рад на самоафирмацији и освајању простора унутар „мушког света”, успеле да превазиђу друштвена ограничења и на тај начин утичу на афирмацију стваралаштва других жена и зато што су им постајале драгоцен извор инспирације и узор.

Крагујевац је изнедрио и једну значајну жену која је наредним генерацијама девојака осветлила пут у тамном, замршеном лавиринту који води до похађања виших школа. То је била Софија Вукадиновић, удата Ђорђевић, прва матуранткиња у Србији. Рођена је у селу Драча код Крагујевца и, након завршена четири разреда, 1880. године, упутила је молбу тадашњем директору Сими Живковићу да упише пети разред гимназије, с обзиром на то да је таква одлука зависила од политичког волунтаризма. Изненађени директор је, након консултовања са Министарством просвете, одобрио молбу и Софија Вукадиновић је уписана у вишу гимназију, заједно са дечацима. Софија је примерним учењем и владањем оправдала поверење, па је након трогодишњег школовања, 1883. (гимназија је тада имала 7 разреда) испит зрелости положила са одличним успехом, заједно са још 12 ученика (Стојановић 1934). Софија Вукадиновић се након матурирања удала за Перу Ђорђевића, професора крагујевачке и београдске гимназије, доцније начелника Министарства просвете и члана Академије наука, али је није напустила жеља за школовањем. Обратила се 1887. Јовану Бошковићу, ректору Велике школе, са молбом да јој, као свршеној матуранткињи, одобри упис на редовно студирање. С обзиром на то да у оснивачким актима Велике школе у Београду законом није било забрањено да девојке слушају предавања, та правна недореченост је

искоришћена да се девојкама дозволи студирање. После завршених предавања, Софија Ђорђевић је дипломирала на Филозофском факултету 1891, али, упркос високој квалификацији, није могла да постане професорка, већ само предавач страних језика у Вишој женској школи у Београду (Ристић 2011: 9). Све до Првог светског рата упис студенткиња на универзитете зависио је од личне одлуке министра просвете, а свршеним студенткињама није било дозвољено да полажу приправничке, државне испите, па тако нису могле да стекну легална запослења и да се баве својом професијом.

Постепено законско отварање могућности образовања за жене створио је читав галиматијас „инхибирајућих системских механизма” који су имали за циљ да женама отежају излазак из приватне, породичне сфере, нарочито стицање виших образовних нивоа и одговарајућу професионалну афирмацију, што је била мушка сфера интереса. На пример, чак и када су жене добиле право да се школују за учитељске позиве, преовладавало је схватање да у мушким гимназијама углавном треба да предају мушки наставници, а малобројне жене које су се запошљавале у мушким гимназијама углавном су биле супруге професора. У Крагујевцу је нарочито велики отпор био изражен према женском наставном особљу које је претендовало да се запосли у Првој мушкој гимназији, с обзиром на то да је она имала највећи углед и значај. Забележено је да у периоду од 1900. до 1914. међу наставним кадром Мушке гимназије у Крагујевцу није било ниједне жене (*Сјоменица мушке гимназије у Крагујевцу 1833–1933*, 1934). Анимозитет према запошљавању женског кадра правдао се различитим аргументима. Директор Милан Петровић је 1929. пред просветним инспектором изјавио: „Слободан сам и овом приликом напоменути да женске младе наставнице нису за више разреде у чисто мушким гимназијама” (Обрадовић 2013: 52). Директор Душан Триповић је више пута тражио редуковање броја наставница или њихову замену мушкарцима, који су примењивали чвршће васпитне методе: „Ако буде било потребно мењати особље ове школе, слободан сам умолити Министарство да у ову школу пошаље првенствено мушко наставно особље, јер је ово чисто мушка школа, а над младићима у доба пубертета може владати само чврста мушка рука” (Обрадовић, исто). Као последица овакве кадровске политике школе, када је долазило до редуковања броја наставног особља, то је углавном вршено на штету женског пола. После оснивања Друге гимназије, у фебруару 1938. смањен је проценат женског наставног кадра у Првој мушкој гимназији, па је, на почетку 1938/39, од 37 наставника било 10 женских.

У Народној скупштини Краљевине Југославије је 1937. донесен амандман по којем учитељица која ступи у брак са лицем које није учитељ губи службу. Овај тзв. *Закон о целибајћу* се није односио само на удате учитељице којима је било ускраћивано запошљавање ако су им мужеви радили као учитељи, већ и на државне службенице којима се одузимао „додатак на скупшћу” ако су им мужеви такође били у државној служби. Многе учитељице су зато, између удаје и бављења својом професијом, бирале да остану неудате.

Основни разлог увођења овог закона је повећање броја свршених учитеља / учитељица, па се јавио проблем њиховог запошљавања. И у другим деловима света су, у кризна времена, жене прве биле на удару губитка посла. Тако је, у Америци, у време светске економске кризе, у образовним установама био на снази „закон против непотизма” који је забрањивао запошљавање оба супружника. На основу овог закона многе академски образоване жене су остале без посла, а међу њима је била и Марија Геперт-Мајер (Maria Goerpert Mayer, 1906–1972), која је 1930. отпуштена са Универзитета „Дон Хопкинс” у Балтимору, јер је њен супруг такође био универзитетски професор. Наставила је да се бави науком „из чистог задовољства”, а 1963. добила је Нобелову награду за физику (http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1963/mayer-bio.html).

Алијанса женских покрета у Југославији је 1937. донела Резолуцију којом се протестује против Закона о целибату и упутила апел Сенату и министру просвете, али безуспешно. Зато су женске политичке организације спроводиле практичне акције с циљем да помогну учитељицама које су по том основу остале без посла. У листу *Огјек Шумадије* из фебруара 1938. године забележено је да је Женски покрет у Крагујевцу почев од друге половине 1937. организовао више алфаветских течајева⁷ који су оцењени као веома успешни јер су жене показале велико интересовање и биле спремне да га и даље похађају. Касније су течајеви одржавани за неписмене раднице Војно-техничког завода, а водиле су их учитељице које су остале без запослења због закона о целибату и других мера које су доношене против жена у државној служби.

И поред тога што је читав 20. век, на глобалном нивоу, обележен експанзијом образовања, нарочито ширења образовања међу женама и то на свим образовним нивоима (Уједињене нације су 1948. усвојиле Универзалну декларацију о људским правима, а њен 26. члан се односи на право на образовање које важи за све, подједнако), стицање образовања и професионално постигнуће жена остало је отежано разним рестриктивним механизмима. Зато су, под окриљем УНЕСКО-а, усвојене многе конвенције, препоруке и други документи, између осталог Конвенција против дискриминације у образовању (ступила на снагу 1962, а Југославија ју је ратификовала 1964). И поред стварања предуслова за родну једнакост у образовању де јуре, образовање и даље остаје родно осетљив проблем чије решење лежи у промени социо-културног контекста. Начело једнаких могућности у образовању (нарочито високом образовању) постало је глобалан политички тренд и приоритет све већег броја држава и образованих институција, па су Уједињене нације, 2002. године, као један од Миленијумских циљева развоја, истакле потребу промовисања једнакости полова по питању образовања.

⁷Алфаветски течајеви су били облик народног описмењивања, који су подразумевали и основе математике (усмено рачунање и писање бројева до 100 или до 1000). Трајали су 2–3 месеца и организовали су их учитељи / учитељице на бази ентузијазма, као своју просветарску обавезу, а касније су спровођени под ингеренцијама Министарства просвете.

ЛИТЕРАТУРА

Благојевић Хјусон (2015): Марина Благојевић Хјусон, *Суџра је било јуче: ѿрило друшћивеној истрији жена у друјој ѿловини 20. века у Јуославији*, Нови Сад: Завод за равноправност полова.

Богдановић (1986): Катарина Богдановић: *Изабрани живоѿ – дневници, есеји, стиудије*, Крагујевац: Књижевни клуб „Катарина Богдановић” и Народна библиотека „Вук Караѿић”.

Васојевић (2014): Нена Васојевић, Прве српске учитељице, *Узданица*, 1/2014, Јагодина: Педагошки факултет.

Vulstronkraft (1994): Meri Vulstronkraft: *Odbrana prava žene*, Beograd: Centar za ženske studije.

Караѿић (1972): Вук Ст. Караѿић: *Српска истрија нашеѿ времена*, Београд: Нолит.

Иванић (1934): Стеван Иванић, Моја сећања – Женско питање у ђачкој дружини „Подмладак”, *Сѿоменица Мушке тмназије у Крајујевцу 1833–1933*, Крагујевац.

Станојевић (1934): Алекса Станојевић, Прва матуранткиња у Србији, *Сѿоменица мушке тмназије у Крајујевцу 1833–1933*, Крагујевац.

Љушић (1989): Радош Љушић, Предговор, *Сѿоменица Гимназије у Крајујевцу 1833–1983*, Крагујевац.

Марковић (1871): Светозар Марковић: Ослобођење женскиња, предговор за књигу Ц. С. Мил: *Поћчињавање женскиња*, Београд (б.м.)

Немањић (2001): Милош Немањић, *Један век српске стваралачке инћелиенције (1820–1920)*, Београд: Идеа.

Обрадовић (2013): Дејан Обрадовић, *Прва крајујевачка тмназија у кулћурном и друшћивеном живоѿу трада*, Крагујевац: Прва крагујевачка гимназија.

Петровић (2003): Миливоје Петровић, *Школе и ѿросветѿа Шумадије у 19. веку*, Крагујевац: ИДП Нова Светлост.

Петровић (2003): Миливоје Петровић, *Школстѿво Шумадије ѿочетћком 20. века*, Крагујевац: ИДП Нова Светлост.

Петровић (2003): Миливоје Петровић, *Школстѿво Шумадије између два ратѿа*, Крагујевац: ИДП Нова Светлост.

Перовић (2006): Латинка Перовић, Између анархије и аутократије (српско друшћтво на преласцима векова XIX–XXI), *Оледи* бр. 8/2006, Београд: Хелсиншки одбор за људска права у Србији.

Стојановић (1997): Дубравка Стојановић, Жене „у смислу разумевања нашег народа”, *Србија у модернизацијским ѿроцесима 19. и 20. века. Положај жене као мерило модернизације*, Београд: Институт за новију историју Србије.

Трговчевић (2003): Љубинка Трговчевић, *Планирана елћиѿа. О стиуденћима из Србије на евројским универзићетћима у 19. веку*, Београд: Историјски институт.

Ћунковић (1971): Срећко Ћунковић, *Школско и ѿросветѿа у Србији у XIX веку*, Београд: Педагошки музеј у Београду.

ПЕРИОДИКА

- Глас Шумадије*, Општина града Крагујевца, Крагујевац, 1931.
Поштора, листи за народне интересе, Крагујевац, 1896.
Стиранишће, зборник радова за пољопривредну, културну и привредну историју Крагујевца и околине, Крагујевац, 1988.
Одјек Шумадије, независни информативни листи за економска и друштвена питања Крагујевца, Крагујевац, 1938.
Просветни гласник, Београд, 1900.
Женски глас, Нови Сад, бр. 7 и 8, 1909.

КОМПАКТ ДИСК

Ристић (2011): Љиљана Ристић, *Жене у хемији крајем 19. и почетком 20. века у Србији*, Београд: Српско хемијско друштво.

Lela M. Vujošević
University of Kragujevac
Center for Scientific Research of the SASA
and the University of Kragujevac

EDUCATION OF WOMEN UNTIL THE SECOND WORLD WAR ON THE EXAMPLE OF KRAGUJEVAC

Summary: The paper analyses the history of education of girls and women in Kragujevac, in the context of a growing modernization processes (economic, political and social) which affected Serbia in the second half of the 19th century. Considering constant tensions between “traditional” and “modern”, the achievement of women’s right to education was accompanied by indifference and systemic resistance originating from centuries of social, political and economic discrimination against women in patriarchal (Serbian) society. Spreading the light of education among girls was done gradually, as a result of the efforts of intellectuals, women’s organizations and talented individuals who, through the fight for their personal affirmation and emancipation, widened the borders and conquered new horizons for other women. The struggle for the realization of women’s rights to the institutionalized education lasted until the end of the Second World War, when there was a rapid expansion of education in all parts of the world, while in Serbia (and throughout the former Yugoslavia) the equality in education was prescribed by law (1946).

Key words: women’s schools, female associations, education reform, emancipation of women, patriarchal society.

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Марина С. Јањић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за српски језик

ДО ПИСМЕНОСТИ С ЛАКОЋОМ

(Милорад Дешић, *Правойис српској језика*, Издавачка кућа „Klett” Београд, 2015)

Правойис српској језика (школско издање) Милорада Дешића, чије рецензије потписују Вељко Брборић, Весна Ломпар и Радмила Орел, стиже у тренутку језичке стварности која се у облицима свеколиког јавног комуницирања може с пуним правом назвати хаотичном. Нове информационе технологије доносе језичку редукцију и на граматичком и на писменом нивоу, у науци о језику названом рестрингованим језичким кодом. Комуникација на друштвеним мрежама (онлајн) добија нову језичку форму, насталу хибридизацијом говореног и писаног, или боље речено, говореног у писменој форми, коју популарни светски лингвиста Дејвид Кристал с правом назива нетспиком¹. Овај нови језички медиј има и своја специфична правописна правила заокружена јединственим (неписаним) геслом: „Пиши супротно од конвенционалног очекивања”. Ово ново правило подразумева наизменично прекључивање двају кодова: енглеског и српског, како на плану графије, тако и на плану ортографије и лексике. Најпре, подразумевано писмо на друштвеним мрежама и форумима превасходно јесте енглеска абецеда у коју се по потреби интерполира ћирилично „х”. Удвајање сугласника, а нарочито самогласника, јесте питање „доброг стила” ове врсте комуникације, док се као додатни маркер користи и писање великог слова унутар речи. Но, најважније од свега наведеног јесу нове скраћенице без којих се модерни начин комуникације не може ни замислити. Најчешћи поступци скраћивања су: елизија, акронимизација и литизација². Скраћује се све што се скратити може, почев од речи па до читавих реченица, док се емоционална стања радије изражавају смајлијима, емотиконима и другим графичким представама но речима. Ове неконвенционалне појаве у савременом писму доводе не само

¹Netspeak (engl.) – говор на (интер)нету.

²Тзв. литспик (изворно: leet speak), познатији као тајни говор криминалаца.

до драстичног осиромашења језика, већ и до сажимања перцепције, мисли и осећања самих комуникатора. Стога је, у тренуцима када је млада популација на самој граници између културног и немарног (хаотичног), без потребне снаге да одржи баланс међу њима, веома важно на пријемчив начин понудити јој чврсто утемељене традиционалне културне вредности које представљају снажан ослонац у животу сваког човека. Јер, „говорити” и „писати” у својој позадини увек има одредницу „мислити”, тј. начин изражавања осликава начин размишљања и општу културу живљења. Тако је говорно понашање идентификација свеукупног понашања појединца. Начин изражавања представља формалну страну мисли, животних ставова и опредељења, па је и појединачно језичко устројство одраз усвојених општих културних вредности. Притом је важно истаћи да се писмени начин изражавања не може свести само на скуп ортографских правила, већ правила правописа помажу јаснијем, разумљивијем и систематичнијем писменом излагању мисли и осећања на конвенционално утемељен и организован начин. Стога би прегледан, јасан и разумљив правопис представљао велику помоћ и младима и њиховим наставницима и професорима.

Но, написати правопис представља један од најзахтевнијих нормативистичких задатака, будући да ортографија обједињава свеукупни језички потенцијал и његове изражајне ресурсе, а не само један граматички сегмент. Писање правописа подразумева ауторитет, компетентност, фундаменталну научну утемељеност и осећај за складно повезивање језичке теорије, с једне, и говорне, па и наставне праксе, с друге стране. Милорад Дешић, акцентолог, дијалектолог, лексикограф, методичар наставе српског језика и књижевности, професор Филолошког факултета у Београду (у пензији) и члан Одбора за стандардизацију српског језика, своје дугогодишње лингвистичко искуство преточио је у ново издање Правописа српског језика. У настојању да културу писменог изражавања, отелотворену у ортографском правилнику, приближи не само ученицима већ и ширем образованом аудиторијуму, Дешић, иначе један од редактора „Правописа српскога језика” публикованог у издању Матице српске (2010), полази од питања: „Зашто да имамо тако једноставно писмо, а сувише компликован правопис?” Стога, његово основно настојање у образлагању ортографских законитости могло би се описати као: једноставно, кратко и лако!

Правопис Милорада Дешића је састављен од две интегралне целине, које, након Уводних напомена, чине: Правописна правила и Речник. Правописна правила представљају целину од седамнаест поглавља, која су распоређена и насловљена редоследом који језичку материју спаја у јаком кохерентном устројству: I. Писма, II. Екавски и ијекавски изговор, III. Сугласник *x*, IV. Сугласник *j*, V. Сугласници *ч* и *ћ*, VI. Сугласници *џ* и *њ*, VII. Промена сугласника *к* (*ц*), *ѝ* (*з*) и *х*, VIII. Промена гласа *л* у *о*, IX. Једначење сугласника по звучности, X. Једначење сугласника по месту артикулације, XI. Губљење сугласника, XII. Писање великог и малог слова, XIII. Састављено (спојено)

и растављено (одвојено) писање речи, XIV. Скраћенице, XV. Писање речи, посебно имена, из страних језика, XVI. Растављање (подела) речи на крају реда, XVII. Правописни знаци, интерпункција. Важно је нагласити да су се у правописном речнику, у другом делу књиге, нашле све речи употребљене у примерима, али и оне које се најфреквентније користе у школи, а изузетна посебност овог речника јесте што су све одреднице акцентоване. Такође, оно на шта је свакако важно скренути пажњу јесте да су уз одреднице (променљиве речи) наведени акценти њихових деклинационих и конјугационих облика у једнини и множини. На овај начин је заокружена полазна поставка сваког правописа, а то је да се правописом прописује писање гласова, речи и знакова за раздвајање реченица и реченичних делова. Дакле, у приручнику преовладава интенција да се говор и писмо заокруже у јединствену целину.

Као најважнија структурална карактеристика овог Правописа истиче се троделна структура сваке насловљене целине: 1. најпре основни текст о правилима и са примерима, 2. затим, на крају текста, дефиниција, тј. уопштено правило, уоквирено и дискретно тонирано, како би било и визуелно упечатљиво и 3. репрезентативни примери истакнути на маргини. Но, то не значи да су маргинализовани, будући да је маргина такође благо тонирана сивом бојом, а осим тога и графички издвојена од основног текста, те су мала острва речи упечатљива и лако уочљива. Ово је значајан методички поступак којим се постиже да свака „лекција” у Правопису има троделну наставну структуру састављену од: 1. екскламације (објашњења), 2. генерализације (закључивања, дефинисања) и 3. егземплара. Истовремено, методички посматрано, ово и јесу важне етапе (делови) школског часа на коме се интерпретира ново градиво. Практично, након што је проучио објашњење дато у основном тексту, сваки ученик (или читалац) моћи ће увек да се подсети правила и дефиниције која је визуелно маркирана и лака за меморисање. Ту су и примери, ако читалац нема времена за читање теорије већ аналогично према наведеним примерима проверава исправност властите правописне недоумице. Овим начином распоређивања и презентовања грађе омогућава се максимална рецепција његовог садржаја, осмишљено разумевање и тумачење, а потом и практична примена у приликама писаног начина изражавања. Дакле, прегледност, јасност и разумљивост чине основну одлику Правописа Милорада Дешића, чиме је постигнута и дидактичност језичког приручника, који тиме добија и функцију уџбеника. Настава правописа је на овај начин знатно олакшана, а учињен је и велики уступак културним посленицима који на кудикамо лакши начин могу решити своје писмене недоумице. Тумачење, разумевање, а тиме и примена правописних правила стога захтева пуну пажњу и смислено ангажовање ученика у савладавању законитости ортографије.

Не од мањег значаја чини се и акцентовани правописни речник у другом делу књиге, који у тренутку у коме преовладава некњижевни (дијалекатски) акценат не само у наставној, већ и у широј јавној комуникацији пред-

ставља значајну ортоепску помоћ. Између осталог, његов допринос биће и у неговању и подстицању потребе ученика и образованих људи да се чешће служе акценатским речником, као незаменљивим извором језичке правилности и чистоте изражавања.

Потребно је апострофирати да је Дешићев Правопис усклађен са изменама и допунама Матичиног Правописа, те се може закључити да разлика међу њима лежи у начину презентације правописних норматива. Лингвистички правописи писани су рафинираним научним стилем и неограниченог су обима те могу бити разумљиви само лингвистима, док се обичан читалац не усуђује ухватити се укоштац с њима. Скраћена верзија Матичиног Правописа такође је непријемчива ученицама основних и средњих школа, јер је редукован само обим, док све остало остаје непромењено. Стога је Дешићев методички правопис оличење праве мере и начина презентације правописне грађе људима који стреме ка образовању. Он је такође научног карактера, са аспекта предметне дисциплине, али је са аспекта њене презентације, обима и разумљивости популарнонаучног карактера, тј. подједнако је доступан и ученицима, и њиховим наставницима, али исто тако и инжењерима, економистима, правницима, биолозима или социолозима.

Такође подсећамо на чињеницу да овај нормативни приручник није првенац нашег познатог лингвисте и да је прво издање свог школског Правописа Милорад Дешић публиковао пре двадесетак година (1994. у издању Нијансе из Земуна и Унирекса из Никшића). Оно је у међувремену доживело велики број нових, измењених и допуњених издања и било у широкој школској и јавној употреби, будући да је препорука за његово коришћење стигла од Министарства просвете тада актуелне државе.

Оваква његова пријемчивост оправдава очекивања академског аудито-ријума да ће се „Правопис српског језика” Милорада Дешића с правом наћи на полицама сваке приватне и школске библиотеке. Олакшано и поједностављено овладавање правописним правилима представља једини начин да се ученици у начину изражавања, мишљења и понашања преусмере ка културолошким обрасцима и правим животним вредностима.

Мирјана М. Чутовић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет Ужице

ЕЛЕМЕНТИ ПОУКЕ У ПЕСНИЧКОЈ ЗБИРЦИ *НЕИЗБЕЖНО* МИОМИРА МИЛИНКОВИЋА

(Миомир Милинковић, *Неизбежно*, Издавачка кућа „Арте”, Београд, 2015)

Професор Милинковић је доказани књижевни теоретичар, критичар, песник, прозни писац за децу и одрасле. Аутор је бројних критика и стручних књига о дечјој поезији, састављач антологије српске поезије за децу, у којој је на једном месту сакупио поезију од великог значаја за развој српске књижевности за децу. Његов стваралачки опус чине бројна дела различитог литерарног садржаја, а свако од тих дела завређује велику пажњу широке читалачке публике. Милинковић настоји да лепо исписаним речима сажето изрази снагу свога ума и стање своје душе¹, што је илустративно показао у песничким збиркама *Травка вечности* (2001), *Бисџиро око* (2003), *Краљевство за дејинство* (2009), *Лети у свети* (2010), *Писмо јалебу* (2011), *Корак даље* (2012), *Песма и дејше* (2013), у романима *Воденица код три јарца* (2013) и *С оне стране дује* (2014) и у збиркама приповедака, *Кашанац* (1988) и *Корак до неба* (2015).

У песничкој збирци *Неизбежно*², Милинковић у средиште интересовања ставља детињство, које је, као што рече и песник Слободан Станишић „чаробно клупко што се врло брзо одмота у свилен конач успомена које памтимо целог живота”. Аутор разуме дечје бриге, дели са њима радост и тугу и својим стиховима помаже деци да лакше преброде недаће које их прате кроз детињство. Лепоту детињства као једног од најважнијих периода живота у одрастању, сваки човек спозна тек када одрасте и зато тај свет и то доба ка-

¹„Све што је лепо речено и моја је мисао, говорио је један древни грчки филозоф, међутим оно што је при том имао на уму јесте да смо сви ми уживаоци заједничких плодова човечанства. Све што је добро и умно срочено, одиста припада свима; али да бисмо били достојни баштиници уметности неопходно је да је што боље упознамо и, што је најважније, да је користимо на даљу своју добробит“ (Богдановић 1999: 5).

²Миомир Милинковић (2015). *Неизбежно*. Београд: „Арте”

сније, у својим мислима, радо призива и враћа му се у својеврсном позиву на игру. И сам аутор у својим критичко-теоријским радовима истиче да „деца нерадо прихватају обрасце поучителности, нарочито ако су дати изван игре, хумора, нонсенса и маште” (Милинковић, 2008). Међутим књижевно дело „се не сме свести на упрошћене облике игре – ако преферира на епитет уметничког, оно у својој структури мора поседовати спољашњу и унутрашњу лепоту, а то значи – конкретан садржај и феномен опште лепоте” (Милинковић, 2008). Својим стиховима, који су естетски креативни а упућени најмлађем узрасту читалачке публике, у збирци песама *Неизбежно* представио се као аутор који изузетно познаје уметничку лепоту стиха и законе дечје поезике, која је по речима Тихомира Петровића „у супротстављању света стварности и измишљеног света и у исто време у њиховој чудној и нераздвојивој помешаности” (Петровић, 2015).

Смисао литературе за децу је, као и сваке уметности, пружање естетског задовољства. У односу на одрасле, деца су богатија духом; она посредством маште стижу до свега што желе, а што у стварности немају. Значајна одлика збирке песама *Неизбежно* је богатство стила и језика. Милинковић узима обичне, свакодневне, познате речи, па их вешто ниже у течан и кратак стих. Свакодневица детета која подразумева несташлуке, прве љубавне симпатије, јаку жељу за сазнањем, за упознавањем других и себе, као и откривање закона природе, доминантна је мотивска и естетска компонента ове збирке. Песник покушава да приближи деци животну срећу и радост одрастања са свим животним искушењима, и тајнама. Он и о једноставним, свакодневно употребним предметима, ствара занимљиве асоцијације које успешно претаче у стихове. Песме које се налазе у збирци су блиске и пријемчиве афинитету и интересовању малих читалаца. Збирку чине 53 песме распоређене у шест циклуса: *Ти и ја*, *Рујалица*, *Машћали су*, *Чудне речи*, *Пишања* и *Круї*.

У првом циклусу налази се седам једноставних али тематски врло разноврсних песама у којима Милинковић искрено и спонтано остварује исходиште у „лепоти емотивних немира и дражи пубертетских година” (Ђокић 2015: 85). У песмама „Пола ти а пола ја”, „Неизбежно”, „Фрка”, „Душка”, „Сто пута”, „Ана”, деца имају велике недоумице и тајне које касније бледе, или се заборављају, али Андрићеве речи нас подсећају да „готово сваки човек носи своју тајну” (Андрић 2002: 135). У овом циклусу су песме које говоре о првим младалачким немирима, скривеним погледима, кратким писмима која понекад и не стигну до онога коме су била упућена. Ауторови уверљиви и сликовити стихови говоре да је љубав бескрајна тајна и да нема ничега што би је могло објаснити. У песмама овог циклуса, по речима Томислава Ђокића, рецензента збирке, „Милинковић следи, донекле, линију антићевске лирике, коју освежава акордима личног сензибилитета” (Ђокић 2015: 85).

Ойкуг у мени ѿвој ока ѿлам?

А њојлед ми крадеш, нежно,

Не скривај њајну у оку њавом

Нек њајна њвоја буде и моја;

(Милинковић 2015: 7)

Песма *Неизбежно* говори о неизбежности првих младалачких осећања, случајних или намерних сусрета и погледа, некад стидљивих, а понекад неизбежно јасних, јер „очи су огледало душе” у којем се може прочитати узбуркано стање и унутрашњи немир.

*Измичеш ми неизбежно
Ти насјављаш гаље журно*

Сијуран сам, засијурно –

Ја ње волим неизбежно!

(Милинковић 2015: 8)

Други циклус под називом *Рујалица*, садржи девет песама: „Стонога”, „Птица ругалица”, „Јеж неизбеж”, „Није знао”, „Пас и кућа”, „Пуж голаћ”, „Ћуран Ћира”, „Ценарика”, „Изгубљена ципелица”. Пас и кућа је позната прича, вешто преточена у стихове. Ова песма би се могла упоредити са басном „Цврчак и мрав”. Разлика је у томе што цврчак за време лета није размишљао о храни, док је пас размишљао о кући, али без конкретног резултата. То се односи на све оне који стално греше и заклињу се да им се то више неће догодити. Људски немар доводи до тога да исти проблем остаје нерешен и тако у недоглед.

*Решио њас кућу га ѡради
На своме делу данима ради*

*– Мећава ѡреѡи, без дилеме,
За ѡрадњу куће, није време!*

*Кад ѡрану сунце, дође ѡролеће,
Пас се ливагом зеленом шеће.*

*– Како ми ово ѡрија за ѡлућа,
Сијаву најољу, ѡија ће ми кућа!*

(Милинковић 2015: 22).

У песми „Ћуран Ћира” песник кроз лик ѡурке говори о томе како незнање једноставно исплива на површину. Песма говори о томе да они који мало знају, често самоуверено наступају, истичући своје „знање” у први план. Када су се ѡурке изјасниле да ни много „отменије” ѡурке не знају колико је два и два, огласила се једна гуска:

*Пишање је јако лако,
Зна ја цео јушчи сви;
Два и два – јесу њеи!*

(Милинковић 2015: 24)

По речима Ђокића „ова песма је блиставо духовита и достојна је да уђе у антологију, састављену по најстрожим критеријумима поетике” (Ђокић 2015: 87).

Трећи циклус, под насловом *Машинали су*, обухвата једанаест песама. У песми „Календар”, који је систем за мерење времена, песник се нашалио на рачун ученика. Тачно им је означио датум када почиње нова школска година, а са њом и нове обавезе. Безбрижно лето је прошло – плаже, планинарење, купање на чистим рекама и морима, фудбал и остале летње игарије. Почину обавезе које захтевају више времена, тако да им једино преостаје да се радују јуну када поново почињу безбрижни дани. У песми „Брада” песник приказује познате личности и обичне људе који воле да носе браду. Брада овде није симбол моћи и угледа, већ њихових заслуга и знања. За Ђокића ова песма представља „својеврсну занимљиву причу, саткану филигранском стилском шетњом кроз историју са гномском поруком” (Ђокић 2015: 88).

*Брада нарасла, њамеи не донела!
(Милинковић 2015: 34)*

Шаљивом песмом „Последње вести” песник говори о „ђурану, три гуске и једној креји” који постају „студенти неког факултета”, о заједничком дружењу лисице и кока, о победи кишне глисте на једном кросу. *Четири лисџе* желе „нову цесту да направе”. У песми „Чудо” песник се чуди гускама које су „обукле панталоне уске” и што је тетка Мира ставила корпу уместо шешира. Мишеви безбрижно шетају и „купују” играчке по маркетима, јер мачке „преду” наопачке. Не да само мачке „преду” наопачке, већ и многи други „преду” наопачке, па ће морати да прође време да сви „преду” у једном смеру. Већина песама овог циклуса написана је у намери да малог читаоца насмеје и обрадује.

*А на царски њрон,
Засео сџари слон
(Милинковић 2015: 41)*

У песми „Криво дрво”, на углађен начин се говори о бахатости скоројевића који су обули ципеле на „све четири” ноге и тако наступају да застраше околину. Међутим, дрво нема никакав проблем са собом и стоји на месту које

му је природа одредила. Када се „слон” саплео о дрво био је изразито љут, док му дрво није дало савет:

*Не треба да будеш на мене љуџи,
Већ да изабереш неки бољи џуџи*
(Милинковић 2015: 42)

У четвртном циклусу, *Чудне речи*, након песме „Брзошиш” и „Чудни ђаци” следи песма „Баш ми прија” у којој песник асоцира доба детињства када нам је све пријало: пролазак поред ароније, бораније, ходање испод плавог неба, звезда које својим сјајем обасипају топли дом, да би у снажној поенти маркирао њен идејни слој:

*Где ме чека
Мамин зајрљај*
(Милинковић 2015: 50)

Песма „Лет – дамбо-цет” је духовит лирски модел који подсећа на Нојеву барку, с тим што путници стижу право са Гугла. Ту су представници домаћих животиња, потом пуж, јеж и по која птица. Путници овог лета, за разлику од барке су слова, зарези, цртице и тачке, заиста чудни путници. Поред песама „Ђердап”, „Растем”, „Ковач” и „Седмица”, четврти циклус обележила је и песма под називом „Ескимима” у којој фока открива тајну која говори о томе зашто су на северном полу сви медведи бели.

*Овде су редом
Сви медведи бели
Чекајући леџо
Давно осегели!*
(Милинковић 2015: 56)

У петом циклусу под називом *Пиџања*, „Слон и глиста” су се нашли у неравноправном дуелу.

*Еј, слоне, слоне џромова му џирисџа,
Зар је џако џесна ова равна џисџа?*
(Милинковић 2015: 62)

У песми „Немир” песник, осликавајући садашњицу, у дубини својих размишљања критикује свет одраслих. Родитељи су преокупирани обавезама и стрепњом за егзистенцију своје породице или трком за новцем и положајем. Одвајају мало времена које би посветили својој деци, која су једино благо које имају. На постављена питања, дете од оца није добило одговоре,

што указује на то да отац није ни чуо питања јер је преуморан од обавеза и проблема који га притискају. У овом кратком опису уочљиви су елементи који доприносе визуелном и акустичком оживљавању стварности, али је дата и слика друштвене стварности.

Молим ше, да ми одговориш шаша:

.....
*Шаша је шо млечни џуш, а шаша свемир?
Одговори ми шаша, ошклони ми немир
(Милинковић 2015:63)*

Док „Две патке” на „немирним таласима пливају”, медо је оптерећен сновима о зрелим, слатким крушкама. О томе говори песма „Медо и крушке”, у којој, након прекинутог сна, медо констатује: „Крушке ће родити неизбежно, / Јер их од свега више волим!” (Милинковић 2015: 67). Идејна порука песме „Можеш ли тата” могла би се свести на питање детета: Можеш ли, тата, да ме мање кињиш? Песник овде износи наивно виђење детета које, сходно свом поимању света, реагује на родитељске придике. Деца често нису свесна да их родитељи у најбољој намери упозоравају на опасности које могу да им се догоде. Тек када и сама постану родитељи, можда ће им бити јасно зашто су их родитељи „кињили”. Лирски субјект у песми више пута поставља иста питања и тако маркира идеолошку компоненту стихова.

Познато је да су Милинковићу врло блиске форме народне прозе и поезије које су испеване у забављачком тону, али на децу оне делују на васпитнообразовном и естетском плану. Песма „Седам прутића”, која је „надахнута истоименом народном причом” (Ђокић 2015: 90), такође учи малог рецепијента и на делу показује да само слога може сачувати човека од посрнућа, а можда и пропасти.

*Пробао Мића, сшегао зубе,
Ал сной се сломитиш не да
Засишаде мало и би му јасно
Све из очевој њоїледа.
(Милинковић 2015: 69)*

У шестом циклусу, који садржи девет песама, затвара се *Круи* и добија се једна целина која је исказана у збирци песама *Неизбежно*. *Круи* је неизоставна ставка приликом одрастања. Деца мисле да их родитељи спутавају на њиховом путу зрелости. Сва деца макар једном одаберу погрешан пут, док родитељи из сопственог искуства покушавају да их усмере на прави пут како не би много лутала и саплитала се о животне недаће. Могло би се рећи да је ово неравноправна „борба” или, како имамо обичај да кажемо, сукоб генерација. Млади, пуни снаге, жеља, визија, али са мало животног искуства, лако оду на странпутицу са које се теже враћа.

*Они исїо ше исїо
Врїим се у круї,
Пуї мої одрасїања
Сувише је дуї*

(Милинковић 2015: 82).

ЗАКЉУЧАК

Поезија је сама по себи предмет уживања, али исто тако и предмет сазнавања јер младој читалачкој публици проширује видике, богати језик, духовно оплемењује. Миомир Милинковић је књижевни стваралац који брижљиво припрема књижевну грађу и још се мудрије користи том грађом. То умеће се може објаснити талентом спонтаног доживљаја света око себе, или смислом да се визуелне и аудитивне појаве из стварности спонтано уносе у текст. Милинковићеве песме су из животног окружења – стварности. Песник са мало речи каже читаоцу много, што доприноси да га читаоци прихвате и заволе. Оно што посебно плени док читамо збирку песама *Неизбежно* јесте њена једноставност казивања, натопљена фином емоцијом и сликовитошћу психолошких стања. Користећи се богатством имагинације, понире дубоко у расположење младих, тражећи поенту одрастања и даљег тока живљења. Ваља рећи да је код Милинковића поезија испуњена животом, а живот испуњен поезијом. Та прожимања доприносе да се песме читају с посебним задовољством. Милинковић настоји да лепо исписаним речима сажето изрази снагу свога ума и стање своје душе. Свака његова песма садржи обиље људске сензибилности и озбиљности коју одрастао човек може да упути детињству и детету. И поред тога што је пут одрастања трновит, испуњен понекад препрекама, Милинковић у својим песмама деци пружа модел понашања у појединим животним ситуацијама, доказујући да је велики познаваца децје психологије и педагогије. Из свега наведеног сматрамо да песничка збирка *Неизбежно* представља вредан књижевни допринос књижевности за децу и младе и да ће привући пажњу многих поклоника поезије. Верујемо да ће књига бити радо читана и да ће младог читаоца заинтересовати, забавити и насмејати у исто време.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Андрић (2002): Иво Андрић, *Знакови њоред њуїа*, Сремски Карловци: Каирос.
Богдановић (1999): Жика Богдановић, (предговор), у: *Мала књија великих мисли*, Приредила и изабрала Светлана Стаменић, Београд: Libretto.

Ђокић (2015): Томислав Ђокић, „Неизбежно или – Молим карту за Цакарту” (поговор), у: М. Милинковић, *Неизбежно*, стр. 85–91, Београд: Арте.

Милинковић (2008): Миомир Милинковић, *Антиолоџија српске поезије за децу*, Чачак: Легенда.

Милинковић (2015): Миомир Милинковић, *Неизбежно*, Београд: Арте.

Петровић (2015): Тихомир Петровић, Естетске законитости књижевности за децу, *Детињство*, 1/2015 (XLI) стр. 22–29.

ИСПРАВКА

Техничком грешком у „Узданици”, децембар 2015, год. XII, бр. 2, стр. 97, погрешно је уписана категоризација рада Дејана М. Станковића, Славице Г. Шевкушић и Јелене Д. Теодоровић – „Теоријски приступи лидерству у образовању”. Уместо *сѝручни*, треба да стоји *ѝреїледни рад*.

У живој колумни, стр. 97–116, уместо Станковић М. С. треба да стоји Станковић М. Д.

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 фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаџи

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аисџрактџ (сажесџак)

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

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Тиодор Росић. - 2003, [бр. 1] (окт.) - . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003 - (Ниш : Sven). - 24 cm

Два пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084