Редакција

Проф др Бабић Миланка, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Брчкало Бранка, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Вујевић Вера, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Јовић Божица, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Кнежевић Саша, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Коледин Горјана, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Кујунџић Маја, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Куљанин Сања, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Милошевић Шошо Биљана, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Павловић Златко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Попов Момчиновић Златиборка , Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Сладоје Бошњак Биљана, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Радове у овој књизи су рецензирали:

Проф. др Аврамовић Зоран
Проф. др Бабић Миланка
Проф. др Брчкало Бранка
Доц. др Вујевић Вера
Проф. др Вуковић Драгомир
Проф. мр Јовановић Обрад
Доц. др Јовић Божица
Доц. др Јојић Оља
Проф. др Кнежевић Саша
Проф. др Ковачевић Бранка
Доц. др Коледин Горјана
Доц. др Кошарац Бисерка
Доц. др Кујунџић Маја
Доц. др Куљанин Сања
Проф. др Куљић Рајко
Доц. др Летић Марија
Проф. др Марковић Јелена
Проф. др Милошевић Божо
Доц. др Милошевић Шошо Биљана
Проф. др Павловић Златко
Проф. др Петронић Слађана
Доц. др Попов Момчиновић Златиборка
Проф. др Ристић Лазо
Проф. др Сладоје Бошњак Биљана
Проф. др Ћеранић Спасенија
Проф. др Шћепановић Михаило

Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале

Посебна издања
СТУДЕНТСКЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ

Књига 1

ПРВА СТУДЕНТСКА КОНФЕРЕНЦИЈА

ЗБОРНИК РАДОВА СА ПРВЕ
СТУДЕНТСКЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ
(Пале, 21. јуни 2014.)

Пале, 2015

ПРВА СТУДЕНТСКА КОНФЕРЕНЦИЈА

Издавач:
Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

За издавача:
Проф. др Миланка Бабић

Главни уредник:
Доц. др Вера Вујевић

Секретар редакције:
Доц. др Сања Куљанин

Технички уредник и компјутерски слог:
Властимир Пантић

Лектура и коректура:
Биљана Мишић, мр
Даринка Иванишевић, мр
Светлана Панић

Пале, 2015

COBISS.RS-ID 5362712

Катедра за социологију

Драгана С. Тодоровић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115007T

ДРУШТВЕНИ УЗРОЦИ ДЕЗИНТЕГРАЦИЈЕ ПОРОДИЦЕ

Брак и породица су вишефункционалне друштвене творевине, што је са социолошког становишта њихова важна особина која их разликује од других друштвених скупина. Стога је јасно да брак не може остати имун на многе друштвене потешкоће и измјењен систем вриједности у нашем друштву који на скоро свим нивоима друштвеног живота и рада показује искривљену типологију пожељног друштвеног понашања. Свака друштвена промјена представља увођење нових елемената у друштвену структуру, односно промјене по својој природи изазивају другачије друштвене интеракције, па самим тим и различито функционисање друштвеног система. У савременим условима живота који су произашли из убрзаног процеса индустрализације, глобализације и промјена животног стила, карактер брака и породице се посљедњих неколико деценија драстично промијенио. Статус породице у нашем друштву се знатно промијенио у посљедњих двадесетак година. Живимо у тешком свијету, у коме је ритам живота све бржи и бржи, а човјек једва успијева да ухвати корак сам са собом. Живот нам постаје све тежи, а када постане исувише тежак људи могу да пресијеку и побјегну. То је најочигледније у великом броју бракова који се распадају. Све већа учесталост развода, пракса заједничког живота прије брака, пораст бројних породица са само једним родитељем само су неки од трендова који упућују на закључак да људи своје животе све мање заснивају на конвенционалној породици. У тим промјенама поједини мислиоци виде наговјештај све снажније индивидуалности, типичне за савремена друштва. Они такве промјене прихватају с одобравањем, увјерени да оне доносе већу слободу избора за сваког појединачног члана друштва, док с друге стране немали број критичара жали због актуелних промјена и мисли да оне могу имати негативне посљедице за друштво, односно породицу. За њих су поменуте промјене симптом и узрок нестабилности и несигурности људског живота и друштва у цјелини. Таква гледишта заступају традиционалисти, који се боре за повратак свога идеала нуклеарне породице. По њиховом мишљењу, многи проблеми, с којима се друштво суочава, посљедица су све веће породичне нестабилности. Данас се породица сматра много проблематичнијом институцијом, него што је то био случај у прошлости.

* dragana.mikica@gmail.com

„Од времена Чикашке школе посматрање породичне интеграције – дезинтеграције стављано је у контекст проучавања породичне организације, односно дезорганизације. Један од најважнијих услова за успјешно дјеловање породице јесте њена стабилност која појединцима гарантује сигурност у одређеном протоку времена, тј. релативну трајност њихових односа путем којих задовољавају своје потребе. Међутим, породична стабилност није стање које је једном заувијек дато или постигнуто. Ријеч је о два аспекта, који су од почетка симултано присутни у свакој породичној групи, о преплитању момената организованости и дезорганизованости чији однос одређује стање породице, тј. њену стабилност“(Милић 2001: 258).

„Породица је увијек, са малим падовима или узлетима значила постојаност и уточиште, изнад свега се цијени породично окриље кад је друштво у кризи, кад је нестабилно, породица постаје спроводник, агенс стабилности друштва, окриље у које се може побјећи из друштва конкуренције, голог интереса и отуђености“(Коковић 1994:207). Као што нема друштва без човјека, исто тако нема друштва без породице. Друштво и породица су двије стране човјековог живота. Они се међусобно преплићу и условљавају. Породица је у ствари друштво у малом, одраз друштва, односно позитивна за друштво и појединца. Са промјенама друштва у историји мијењала се и породица, али, породица није само пасиван, једностран одраз друштва. Она преко својих функција врши снажан утицај на друштво. То значи да је у стабилном друштву и породица увијек стабилна. Напротив, нестабилна и конфликтна савремена друштва утичу на стабилност породице и брака. У таквим ситуацијама број развода бракова се смањује и постаје занемарљив, а у стабилним мирним друштвима, у којима се повећава стандард, број развода бракова стално расте. Неки социолози породицу означавају као „породично друштво“. Човјек је окренут породици и у њој проводи највећи дио свог живота обављајући разне активности. С правом истичу многи социолози да човјек доживљава пуну људску слободу, топлину, разумјевање, блискост, љубав у кругу породице. Међутим, са промјенама и преображајем друштва одвија се и промјена и преображај породице и брака. Тада се јављају одређене кризе брака и породице, али то не значи да се укида породица. Има савремених песимистичких социолога који су закључили да је дошао крај, „смрт породици“. Они наводе како је савремена породица постала изолована од индустријског друштва, родбине и комшилука. Она је окренута према унутра, према себи.

Прекинута је помоћ родбине и комшија. У кризним ситуацијама родитељи се свађају, а дјеца пате. Свједоци јесмо, да у данашње вријеме постоји велики број породица који је суочен са различитим социјалним проблемима од којих су највише изражени: сиромаштво, незапосленост родитеља, губитак једног или оба родитеља и промјена мјеста живљења. Ови социјални проблеми са собом доносе читав низ других проблема, а

који се неминовно одражавају на укупан живот породице, посебно дјеце. Ширење сексуалних слобода доприноси другачијем схватању репродуктивне функције породице. Истина, све је више жена које се одлучују за дијете без брачних веза и управо појава рађања дјеце уз истовремени живот у формалном и неформалном браку више није ријеткост. „Када се говори о могућем утицају породица на друштвене токове, требало би да се у истраживање уведу и неки параметри: моћ и углед чланова породице, капитали које породица посједује и сл. Саме породице могу се налазити у различитим слојним положајима и од тога зависи како ће породица реаговати на спољашње друштвене промјене“ (Кошарац 2011: 56). Све већа еманципација жене омогућила је њену економску независност и она данас мање зависи од мужа, тако да је порасла и њена моћ одлучивања у браку и породици (Аврамовић 2010). У процесу социјализације јача утицај државе и друштва. Значајно је то да се мијења положај жене у породици, јер она се еманципује, док то није био случај у традиционалној породици, жена је била потчињена.

Почетком 20-ог вијека закони капиталистичке економије и њени пратиоци довели су до раслојавања друштва и до разбијања патријархалне породице. Оно што карактерише еволуцију породице, од настанка капитализма па до шездесетих година, јесте стихија. Закони капиталистичке економије снажно дјелују и на породичне односе. Прерастање агрокултурне, занатске и манифактурне производње у индустријску из основа мијења класне и уопште друштвене односе, врши се поларизација друштва. Ствара се огроман индустријски пролетеријат, и на селу се врши раслојавање: сељаци одлазе у градове, остављајући своје породице, крећу у нови начин живота. Њихове жене и дјеца често су препуштени сами себи. Патријархална сеоска породица доживљава дубоку кризу. Капиталистички односи увлаче се у пољопривредну производњу, ствара се сеоска сиротиња, с једне, и сеоска буржоазија, с друге стране. Ово преслојавање друштва на селу уздрмала је до тада чврсту, затворену патријархалну породицу.

У друштвеној теорији, као опште мишљење, био је прихваћен став да су скоро сви аспекти живота традиционалне породице били подређени њеним економским функцијама. Загорка Голубовић образлаже да је биолошка, репродуктивна функција у традиционалној породичној организацији, такође, била тијесно повезана са економском, јер акценат није био на природном обнављању врсте, већ на обнављању у економском смислу, у циљу обезбјеђења радно способних чланова, који ће на биолошкој основи да продуже традицију и дјеловање овог малог пословног предузећа (Голубовић 1966). Међутим, главна породична драма ипак се одиграва у градској породици. У демократској индустријској породици градског типа битно се мијењају односи прије закључења брака. Избор брачног друга добија све већи значај, јер због успјелог или неуспјелог избора зависи стабилност брака и лична срећа брачних другова. Измјена

ових обичаја тијесно је повезана са многобројним измјенама у нашем послијератном друштву, а нарочито са све већом афирмацијом друштвеног, породичног и брачног индивидуализма.

Град је увијек био далеко веће мјесто класних и друштвених сукоба и дубоких потреса, који су из темеља љуљали капитализам као систем и њихове социјалне и политичке институције. Закони капиталистичке конкуренције доводе до опште животне несигурности, велики број ситних произвођача неповртано одлази у пролетаријат, што, заправо, доводи до озбиљних породичних драма. Градски пролетеријат све више расте услијед прилива из свих друштвених класа, посебно са села. Нагли развој индустрије, поред релативног напретка, доноси вишеструке социјалне проблеме. Узроци који потресају радничку породицу и доводе до њене латентне кризе у овом периоду јесу претежно економске природе. „Савремена породица се везује за градски живот и индустријско друштво. Губећи свој традиоционални облик, породица је претрпјела коријените промјене и прилагодила се насталим друштвеним околностима“(Куљић 1999: 150). Ниске зараде и незапосленост су карактеристичне појаве капитализма. Раније је радник продавао само сопствену радну снагу, располажући њоме као формално слободно лице. Сада продаје жену и дјецу. Он постаје трговац робљем. О тешком положају радничке класе и о експлотацији жене и дјеце у капитализму има још много записа. Посебно је присутна општа животна несигурност као посљедица нестабилности капиталистичке привреде: честе кризе капитализма, губљење посла, онеспособљавање за рад, болести и др.

Пораст криминала и проституција представљају појаву која прати капитализам. Огроман број преступника и проститутки припада сиромашним радничким круговима. Алкохолизам, снажна динамика градског живота, јефтине разоноде, одвраћају људе од породице и гоне их у тражење чулних задовољства ван брака.

У свим државама бивше Југославије, па и у Босни и Херцеговини, током прошлог вијека одвијала се породична трансформација која је водила модернизацији породичног живота. Промјене су наступиле послије Другог свјетског рата када је југословенско друштво почело да напредује са социјалистичком индустрализацијом и модернизацијом, која је била праћена процесима дезаграризације, урбанизације, масовног школовања, све већег запошљавања жена у индустрији и сл. Ови процеси условили су напуштање традиционалних облика породичног живота, ауторитета и строге патријархалности. Анђелка Милић издваја два, по интизитету најјача, утицаја који су погодили породицу: 1) процес руралног и аграрног егзодуса (миграција становништа из села у градове); 2) јачање тржишних односа у југословенском привредном систему (Милић 1994).

Већина породица се нашла под снажним ударом драматичног друштвеног и личног осиромашења, репродукцијских губитака и егзистенцијалне угрожености усмјерена ка стратегијама дневног

преживљавања и вратила се неким претходно одбаченим традицијским облицима и начинима породичног живота (Кошарац 2011). „Од почетка деведесетих на помолу је процес ретрадиционализације породица“(Милић 2004: 319).

Савремена је породица (макар на Балкану), оптерећена коријенима прошлости, који је неумољиво прате, јер су тзв. процеси: „ретрадиционализације“ и „репатријархализације“, управо присутни у постсоцијалистичким и постмодерним друштвима (Благојевић 2002), а одражавају се кроз регресивно кретање у сфери породичних односа и враћања чланова на преживјеле облике (Милић 2004).

„Породица у кризи је она у којој настају изразити поремећаји у унутарпородичним односима. Карактеристике ових поремећаја су емоционална неповезаност, недостатак узајамне подршке и солидарности, недостатак сарадње, појачани сукоби који се не ријешавају, поремећеност породичних улога. Криза породице се манифестује видљиво, и невидиљиво, скривено. Иза фасаде хармоничног и срећног породичног живота крије се неразумјевање, неслагање, па и сукоби“(Аврамовић 2010: 55).

У вријеме друштвеноекономске оскудице, као што су периоди криза, рецесија и других друштвених (ратова, револуција) и природних (пожара, поплава, земљотреса) катаклизми, породице најчешће ревитализују традиционалне или стварају нове стратегије свог домаћинства, како би се одржале упркос неповољним општедруштвеним условима. Овај други случај је карактеристичан за тзв. друштва постсоцијалистичке транзиције (Бабовић 2009). „За савремено српско друштво, а посебно друштво Републике Српске, се може рећи да се налазе у фази транзицијске модернизације, које се огледа у опредјељењу за тржишни начин пословања и у, још увијек, почетним фазама изградње цивилног друштва. Ријеч је о друштву постсоцијалистичке транзиције, које је истовремено са транзицијским процесима, искусило распад бивше заједничке државе (Југославије), ратна разарања, међународну изолацију, де-индустрализацију, у свјетским размјерама непримјерену инфлацију, распад вриједности и дезорганизацију, које и сада трпи разне међународне притиске“(Милошевић 2010: 30).

Данашњи брак раздваја оне које је некад везивао. Штавише, незадовољан што је разлабавио породичне везе, он ствара око човјека таква искушења, способна да и најотпорније извуку из породичног дома. Нехигијенски услови становања и мали станови, а још више недостатак породичне интимности који проузрокују одсутност жене, ако ради ван куће, одводи грађанина скромних могућности, да тражи ван куће веће удобности или разоноде, које не налази ван куће. Опште је познато да је развод брака веома сложен психо-социјални и егзистенцијални феномен који обухвата различите нивое индивидуалног и партнерског односа а завршава се престанком тог односа, односно престанка нуклеарне

породице. Људи данас, вјероватно, мање ступају у брак него што је то био раније случај, а и када се на то одлуче, углавном то чине у каснијим годинама. Стопа развода знатно се повећала, а самим тим и број породица са једним родитељем.

Породице у тзв. „новом браку“ образују се кроз ступање у нови брак или кроз нове односе у које се онда укључују и дјеца из претходних бракова. Људи се све више одлучују да живе заједно у кохабитацији (Гиденс 2002). „Као и брак и развод се промијенио. Не тако давно био је схваћен као санкција због грешке нанијете другом партнеру, брачној заједници, дјеци, породици и друштву, али га је повећана учесталост баналиозовала“(Сегалан 2009: 180). Развод је резултат дезинтегративних процеса у породици, породичних криза које нису могле да се разријеше па су довеле до слома породичне групе и њене структуралне дезорганизације. Као што је развод исход дужег процеса дезинтеграције, тако је и он сам процес који обухвата низ фаза: индивидуално сазнање о потреби развода, породично метасазнање, системску сепарацију, системску реорганизацију и редефиницију породице. Свака од ових фаза повезана је са низом мање или више кризних промјена које захтијевају знатну когнитивну, емоционалну и организациону адаптацију на нови начин живота од стране сва три актера- дјетета и оба родитеља - бивша супружника (Томановић 2013). Распад породице може се релативно лако поднијети са становишта супружника, али посљедице развода се снажно испољавају на дјеци и њиховом емоционалном и интелектуалном развоју. Може се поставити питање, због чега је развод постао све чешћи? У питању је неколико чинилаца и сви се они односе на шире друштвене промјене. Изузев малог процента богатих људи, брак данас више нема много везе са жељом да се стечени иметак и високи друштвени положај стално преносе с генерације на генерацију. Како је жена постала економски независнија, брак више не представља неопходно економско партнерство, као што је то некада био случај (Гиденс 2002). У прошлости су се бракови често договарали, посебно у богатим аристократским круговима. Истина, таквих бракова има и данас али су врло ријетки у развијеним земљама. Појединци више нису мотивисани друштвеним статусом или економском сигурношћу коју брак пружа, као што су били у прошлости. Жене више нису економски зависне о мушкарцу и оне више нису осуђене на презир околине, уколико се одлуче на развод брака. Оно што је најважније, а што је у великој мјери продукт модерног времена, јесте потреба да се у брак унесе нови квалитет у којем појединац жели да оствари већи ниво личног задовољства.

Насиље као облик кризног живота породице је прилично распрострањен у свим друштвима, испољава се према дјеци и између супружника. До насиља, долази из разних разлога али најчешћи је помјерање агресије родитеља према дјеци и супружнику. Посебан проблем за истраживаче породице је у томе што се насиље у породици углавном скрива од јавности. Међутим, то не значи да не оставља посљедице у

јавном животу (Аврамовић 2010). Скретање пажње јавности на насиље у породици отпочело је са појавом женског покрета, нарочито феминизма и покрета за женкса права, насталих седамдесетих година 20. вијека, чија је главна преокупација била рјешавање проблема претучених жена, чији су агресори били њихови мужеви.

„Истраживачи породице су констатовали већи број примјера угрожавања личности и достојанства чланова породице. Женску (и мушку) дјецу погађа појава сексуалне злоупотребе било у матерјалном или физичком смислу. Појава инцеста није била ријеткост током историје породице“(Аврамовић 2010: 57). У савременом друштву то може бити патолошко понашање родитеља, док, посљедице оваквих мрачних односа у породици углавном су индивидуално развојне али и друштвене.

„Историјски развој друштва нам је оставио у насљеђе да се боримо са дубоко усађеним предрасудама и социокултурним вриједностима, који су оличени у патријархату, као друштвено-културном односу у коме се унапријед рачуна са подређеношћу жене мушкарцу, не само у приватној, него и јавној сфери, тачније у економским, политичким и културним везама између њих. Отуда се хуманистичка теоријска мисао усмјерила на пропитивање и те сфере човјековог живота, прије свега под утицајем развоја концепта људских права и проширивања каталога права, односно усвајања Конвенције о укидању свих облика дискриминације жена (CEDAW), која је признала постојање женских људских права“(Милошевић, Шљукић, Вучевић 2011: 16).

Закључак

Чињеница је, да је патријархални модел породице у основи преживјео кризу, временом је дошло до знатних промјена у међусобним односима у породици, али је патријархална идеологија у новој индустријској породици и даље остала. Измјењене патријархалне основе и дјелимична структурна дезинтеграција породице још нису успјели да искорјене патријархални менталитет њених чланова. Породица још представља чврсту економску и социјалну спону у којој је породични и брачни индивидуализам, тек у почетним облицима. Још се није битно измјенио став према браку и породици. Породица је једини стабилан елемент свакодневнице, а узрок њене стабилности управо лежи у њој као „најтоталнијем феномену“, који се огледа како у функцијама тако и у односима на којима почива (Милић 1994).

Већина социолога, који се опредјељују за функционалистичко гледиште, тврди да је породица у савременим индустријском друштву изгубила неке функције, али да се њена важност зато није смањила. Напротив, породица се прилагодила и још се прилагођава индустријском друштву, које се развија, и даље је темељна друштвена институција. Међутим, има социолога који се не слажу да је породица изгубила неке од

функција или који тврде да су нове функције замијениле старе. Оно што им је заједничко јесте да сматрају породицу кључном институцијом друштва.

Литература

Аврамовић 2010: З.Аврамовић, Криза планирања породице у Републици Српској и могућности образовања за њено савладавање , Кљић, Р. (ур), *Породица као фактор развоја Републике Српске* , Пале: Фолозофски Факултет, стр. 53-67.

Бабовић 2009: М. Бабовић, *Постсоцијалистичка трансформација и социо-економске стратегије домаћинства и појединца у Србији*, Београд: ИСИ Филозофског факултета.

Благојевић 2002: М. Благојевић, Жене *и мушкарци у Србији 1990-2000 : Уродњавање цена хаоса у групи аутора, у Србији крајем миленију*а, Београд: ИСИ Филозофског факултета.

Гиденс 2002: A.Gidens, *Sociologija,* Beograd: Čigoja print i Ekonomski fakultet.

Голубовић 1966: Z. Golubović, *Teorijsko-hipotetički okvir za istraživanje u strukturi porodice*, Sociologija 3, Beograd.

Кљић 1999: Р. Кљић, *Социологија*, Београд: М.В. Press.

Милић 1994: A. Milić, *Žene, politika, porodica,* Beograd: Institut za političke nauke.

Милић 2001: A.Milic, *Sociologija porodice, kritika i izazovi*, Beograd: Čigoja štampa.

Милић 2004: A.Milić, Transformacija porodice i domaćinstva-zastoj i strategija preživljavanja“, u Milić, A. i dr, u.: *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa:svakodnevnica Srbije na početku trećeg milenijuma*, Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 317-347.

Милошевић 2010: Б. Милошевић, Радне стратегије домаћинства и социокултурни капитал породице у Републици Српској, у Кљић, Р. (ур), у: *Породица као фактор развоја Републике Српске* , Пале: Фолозофски Факултет, стр. 25-52.

Милошевић 2011: Б.Milošević, M. Šljukić, T. Vučević, *Žene u zagrljaju diskriminacije*, Novi Sad: OLD Commerce.

Кошарац 2011: Б. Кошарац, Социо-економско стање породица на подручју града Источно Сарајево, Пале, у: *Часопис социолошког друштва Републике Српске*, бр. 6, стр. 55-72.

Коковић 1994: Koković, *Sociologija obrazovanja*, Novi Sad: Matica srpska.

Сегалан 2009: M.Segalan, *Sociologija porodice*, Beograd : CLIO.

Томановић 2009: S.Tomanović, Promene u porodicama, u Milic, A., Tomanović, S. (ur), u: *Porodice u Srbiji danas u komparativnoj perspektivi*, Beograd: ISI FF.

Ђорђије Р. Боровчанин*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115015B

НАЦИОНАЛНИ ОДНОСИ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

1.*Увод*

Вишенационална друштва битно се разликују зависно од односа међу нацијама. Социолошко-историјски приступ разумијевању нација је она врста научног приступа који прилази проучавању тих глобалних друштвених група као саставним елементима укупних друштвених структурално-развојних процеса модернизације. У оквиру тог приступа, национализам се разумијева као заинтересован поглед националних елита на могућности уређивања друштвених односа и на смјеру друштвеног развоја. Међутим, по правилу увијек је присутна тежња да су етничке заједнице подијељене тако да једна чини доминантну већину, а друга, непривилеговану мањину (Ристић 2008:144). То је разумљиво с обзиром на то да се етничке заједнице међусобно рМилош азликују по историјским условима развоја, по величини, по степену економске развијености, по култури, традицији итд.

На настанак и развој нације највише су утицали услови, који су утицали на формирање грађанског друштва. А они су били оријентисани на укидање феудалних привилегија властеле, развој подјеле рада па индустријализацију, производњу робе, повећан простор за тржиште, инвестирање у трговину, повећано становништво и регрутовање радне снаге, јачање државе на законодавном, економском и војном плану, стварање суверених националних држава у којима нација постаје субјект политичке власти, буђење свијести о заједничком језику и пуној културној самосвијести. Можемо стога рећи да се нација појављује као продукт одређених историјских, политичких, економских, демографских и културних услова (Кољић 2002: 157).

Равноправност различитих народа је нормативни принцип већине савремених правних система. Међутим, потпуно поклапање нормативне равноправности и друштвене равноправности рјеђе се сусреће. Одступање нормативног и стварног може бити мање или веће. То је лако уочити. Потребно је да се упореде облици друштвеног диференцирања укупног друштва и етничке групе. Ако је постигнута задовољавајућа сагласност између правне и стварне једнакости, стање у етничкој заједници биће једнако или слично као у некој другој заједници, као и у цијелом друштву.

* snjezanaborovcanin@yahoo.com

Наравно, у нашем друштву је тешко доћи до података о друштвеном положају пошто нема још увијек резултата пописа становништва. Наиме, друштвени положај повезује се са образовањем и занимањем. Ти подаци добијају се за цијелу популацију пописом становништва. Пописом становништва могу се утврдити да ли сада постоје међуетничке разлике (в. Ристић 2008: 145).

2.*Однос у етнички нехомогеним друштвима*

Разлог због којег односи у етнички нехомогеним друштвима могу постати врло компликовани јесте тај што на поменуте односе не дјелују само стратификациони фактори, него и етничко-културни. Ове факторе треба посматрати заједно. Апстраховање било ког чиниоца пружиће погрешну слику. Једна од погрешних слика може бити она која не приказује стање националне доминације. Ако говоримо о националној доминацији, прво би требало узети у обзир неравномјерну расподјелу друштвених положаја на припаднике појединих нација. Ако се јасно разликује владајућа и потчињена нација, тада владајућа нација држи несразмјерно велики дио виших и, нарочито, највиших друштвених положаја. С друге стране, потчињена нација несразмјерно је везана за огроман дио нижих и најнижих друштвених положаја. Овдје је могуће идентификовати и гранични случај, а то је она друштвена слојевитост у којој владајућа етничка заједница представља само највиши друштвени слој. У идеалном случају етнички састав свих слојева је сразмјеран укупном становништву. Међутим, у пракси су заступљене разне варијанте неравномјерне националне расподјеле друштвених положаја. С обзиром на наведено, могуће је да се етничке групе налазе у свим друштвеним слојевима, само што је владајућа група надпропорционално заступљена у вишим, а потчињена у нижим слојевима. Међутим, у периодима заоштрених националних сукоба долази до нових комбинација међуслојних односа у оквиру етничких група. Могу настати такви међуслојни односи какви су у етничким хомогеним друштвима готово потпуно искључени.

Разлике између етничких заједница могу се подијелити у двије основне групе. Прва група су оне разлике које потичу из друштвене неједнакости. Друга група су разлике које не изазивају друштвене неједнакости. Ова прва група, односно разлике које потичу из друштвене неједнакости нас посебно интересује. Другим ријечима, интересују нас вертикалне друштвене разлике међу етничким заједницама. Када постоје такве разлике долази до друштвеног раслојавања, до подјеле друштвених положаја у смислу надређености и подређености. Дакле, то ће резултовати појавом искоришћавања и доминације. Ови односи постају релативно трајни и стабилни зато што их одржава институционална структура. Јасно је да ће ови односи изазивати масовне расцјепе и конфликте. Тада губи

сваки смисао општа расправа о друштвеним разликама, а кључни појам постају друштвене неједнакости. Зато је јако важно да се раздвоје појмови друштвена разлика и друштвена неједнакост, јер „занемаривање сваке разлике између друштвене неједнакости и друштвених разлика и између друштвених раслојавања и хоризонталне друштвене диференцијације може имати и очите идеолошке функције тиме што обезбјеђује да се и најгрубље и најнехуманије, конкретно постојеће друштвене неједнакости једноставно и доста увјерљиво прикажу као први и нужни предуслов за разноликост друштвеног живота, као стална претпоставка која омогућује аутономно обликовање властитог индивидуалног и колективног живота“ (в. Ристић 2008: 145).

Етничка стратификација дијели етничке заједнице на етничке друштвене мањине и на доминантне етничке већине. Етничку мањину можемо означити као заједницу која је подређена доминантној већинској групи. То је заједница која је непривилегована и експлоатисана. Доминантну већину можемо одредити као заједницу која располаже економском и политичком моћи. Доминантна етничка већина је у односу према етничком мањини надређена, привилегована, односно она је носилац експлоатације. Доминација је увијек однос надређености и подређености. Ако се једна етничка заједница својим статусом или улогом истиче изнад осталих и намеће им своју вољу, тада је на дјелу однос доминације. Основ за такав однос су квантитативне или квалитативне особености заједнице која доминира. На примјер, у једној средини нека заједница може доминирати својом бројношћу или заузимањем доминантних положаја. Наравно, могу постојати истовремено обје особености, што знатно ојачава позицију доминације (в. Ристић 2008: 145).

Из изложеног се види да је елемент моћи значајан за утврђивање друштвене неједнакости. Ова неједнакост се показује у вертикалној подјели етничких заједница на етничке мањине и на доминантне етничке већине.

Као други извор стратификације етничких заједница на етнички доминанте већине и на етнички друштвене мањине могу се сматрати процеси надметања између етничке већине и етничке мањине. Јер различите етничке заједнице у друштву се међусобно такмиче за постизање одређених циљева. Ово такмичење може довести до конфликта између такмичарских етничких заједница. У том конфликту доминантна већина, која посједује моћ, ограничава етничкој мањини могућност такмичења. Дакле, процес такмичења између ове двије врсте етничких заједница врши се под неједнаким условима. Зато у овом случају такмичење добија облик опозиционог односа у коме двије или више заједница теже за истим добром (в. Ристић 2008: 145).

3. *Национални интереси Републике Српске, односно Босне и Херцеговине*

Национални интереси се, најчешће, налазе само у сфери политичког. Они се састоје у борби за очување државе Босне и Херцеговине, или у борби за самосталност Републике Српске, или, барем тренутно, за „институционалну равноправност хрватског народа“. Из ових општих формулација касније се изводе тренутни захтјеви, који треба да одреде националне интересе. Али, ови тренутни захтјеви се мијењају из године у годину, понекад из мјесеца у мјесец, што зависи од односа снага националних политичких елита, као и њиховог односа са тзв. међународном заједницом. Тако долазимо до закључка о одсуству трајности јасне дефиниције националних интереса. У овако дефинисане најопштије циљеве, које смо горе поменули, лако се могу уклопити различити дневно-политички маневри.

Извјесне политичке догме, о којима се слажу партијске елите унутар једне нације, такође се могу сматрати дијелом њиховог националног интереса. На примјер, у интересу сваке нације је да њени припадници живе у правној држави, заснованој на социјалној правди и општем благостању. Као политичка догма узимају се и тржишна привреда, парламентарна демократија, итд. Дакле, национални интерес би требало да се састоји и у остварењу ових циљева. Они се, међутим, различито схватају и често нису испуњени конкретном садржином. Шта за политичке елите, на примјер, значи социјална правда?

Али, ако националне интересе схватамо овако, а не само у контексту територија и државних граница, морамо њихово подручје још проширити. Национални интереси се, прије свега, остварују у економско-социјалној сфери. Од уређења економских односа зависиће квалитет живота људи, али, што је важније, зависиће њихова улога у радном процесу, расподјели средстава за производњу и, у крајњој линији, мјесто у друштву. Управо та сфера је занемарена у програмима политичких елита. Прецизније, након што су постављени темељи економског система у рату (ратно профитерство) и након рата (приватизација), о томе се више не прича, што значи да политичке елите сматрају да овакав економски систем није неспојив са националним интересима.

3.1. *Национални односи и друштвена интеграција*

Друштвена интеграција је, у најопштијем смислу, успостављање уже међузависности између чланова једног друштва. То је „процес сједињавања једног друштва, који води ка хармоничној заједници, заснованој на поретку који њени чланови осјећају као свој“ (Диверже 1966: 135). Тако остварена друштвена интегрисаност је „стање у којем су елементи неке друштвене цјелине складно и блиско повезани, што

омогућава успјешно дјеловање и опстанак те цјелине. Постизање и одржавање стања обједињености елемената одговарајуће друштвене цјелине(...) представља услов њеног опстанка и дјеловања ради задовољавања одређених потреба и интереса“ (Вратуша-Жуњић 2007: 193).

Три су важне састојнице ових дефиниција. Прво, циљ интеграције је складно дјеловање неке цјелине ради опстанка или бољег учинка. Друго, могућност постизања тога циља проистиче из добре уклопљености елемената у цјелину. У случају друштва, ти елементи су људи и њихове локалне заједнице. И треће, израз али и предуслов те уклопљености јесте да саму цјелину њени чланови осјећају као „своју“. То је ствар идентитета, поистовјећивања са одређеном друштвеном цјелином. Сматра се да постоје два општа типа интегрисаности неког друштва. Први тип би се Диркемовим рјечником могао назвати механичка интегрисаност. Она почива на одређеним друштвеним сличностима – језику, територији, вјеровањима, нормативном поретку. То је, у социолошком смислу, област моћи, државе, реалних односа снага (силе). Други тип би се могао назвати органском интегрисаношћу. Он почива на функционалној повезаности људи, на њиховим интересним и уговорним везама. То је област економских интереса, али и сваког другог добровољног друштвеног повезивања (Антонић 2008: 60).

За складно и успјешно дјеловање једног друштва важан је и један и други тип интегрисаности. Одсуство суштинских и непомирљивих разлика између људи, који чине неку заједницу (државу, етничку групу, націју), основна је претпоставка да та заједница може да се изгради као друштво. Већ је Аристотел јасно увидио како природа државе захтијева да држава буде састављена од једнаких и што је могуће сличнијих људи. Да превелике разлике међу грађанима производе снажна политичка трвења, која могу посве да разоре државу, наглашавао је и Макијавели. И код Токвила наилазимо на упозорења да демократски поредак нужно тражи хомогеност грађана како у погледу добара, тако и језика, вјере и обичаја (Токвил 1872/I: 41, 64; 1874/II: 51, 181).

4. *Национални идентитет у Босни и Херцеговини*

У богатој и комплексној историји БиХ, заслужној за стварање постојећег етничког мозаика, заправо се рефлектује основни проблем њеног друштва; босанско-херцеговачки народи већ јако дуг период живе у свијету паралелних истина које не представљају ништа друго него скуп њихових личних и колективних искустава у различитим историјским периодима. У зависности од националне припадности онога ко пише историју Босне и Херцеговине неће бити тешко пронаћи бројне синдроме „недужности“ и „кривице“ свих етничких, вјерских, односно националних корпуса.

Босна и Херцеговина представља типично подијељено друштво, слабу и нестабилну државу коју „у животу“ одржава гломазан апарат међународних институција успостављених на њеној територији након завршетка грађанског рата прије седамнаест година. Уз све „напоре“ међународне заједнице да у овом периоду изгради чврсте политичке институције чини се да БиХ није далеко одмакла од потписивања Дејтонског мировног споразма. Искључива национална политика наставља да доминира на њеној територији, што лимитира капацитет за доношење политичких реформи, као и за стварање сигурног и стабилног друштва. Антагонистички односи и хронични сукоби између етничких партија, иначе, само рефлектују односе између различитих народа, што ситуацију у Босни и Херцеговини у овом тренутку чини, једноставно речено, безизлазном; како сликовито примјећује Ненад Кецмановић, БиХ се напросто налази у, „хроничном стању распада“ (Вукоичић 2012: 160).

Српски национални идентитет, па тако и идентитет српског корпуса у РС и БиХ, спада у етнички модел, што значи да га сачињавају заједничка вјера, култура, језик, традиција, историјска прошлост, државност, национална свијест, митови и легенде. Бурна историја српског народа, која се углавном састојала од борбе за опстанак нације, утицала је на стварање опречних принципа као основа националне идеологије. Како наглашава Добрица Ћосић: „Срби егзистирају на дуалистичком начелу. Вјера и преверство снажно се условљавају, као и колективност и индивидуалност. Побједа и пораз су равноправни у значењу и памћењу. Родољубље и издаја имају митске парадигме (Вукоичић 2012: 162).

4.1. *Очување српског националног идентитета*

Посљедица посљедњег у низу грађанских ратова у БиХ и, свакако, један од најзачајнијих историјских догађаја за српску заједницу представља стварање Републике Српске, међународно признатог српског ентитета у оквиру Босне и Херцеговине. Невезано за међународни легитимитет, или недостатак истог, неспорна је чињеница да је за српски народ, који живи у њој, Република Српска његова држава, много више него што је то Босна и Херцеговина. Са друге стране, отворен анимозитет који већина Срба у Републици Српској несумњиво осјећа према „својој“ званичној држави Босни и Херцеговини резултат је како самог рата, тако и више других (посљератних) фактора, којима је заједничко то да свесрдно утичу на (даље) отуђење и окретање српске заједнице од институција и идеје БиХ; иако власти у Сарајеву и међународни званичници официјално заступају концепт грађанске државе која (би требало да) има једнак однос према свим својим становницима, без обзира на њихову националну и вјерску припадност, њихове изјаве, активности, поступци и политика садрже све, само не то; сасвим супротно, напади из Федерације на

Републику Српску ни мало не губе на интензитету, упркос чињеници да је од завршетка рата прошло већ седамнаест година (Вукоичић 2012: 165).

Напади су у великој мјери били етнички обојени и етнички мотивисани иако се, све вријеме, парадоксално инсистира на наводном сузбијању национализма и промовисању грађанских, „европских“ вриједности. Идеја унитарне државе која би, наводно, била уређена као грађанска и демократска, у реалности, заправо, не представља ништа друго него идеју државе бошњачког народа у којој би Срби (и Хрвати) били националне мањине, а, истини за вољу, бошњачки политичари су барем искрени у својим стремљењима, па се и не труде да умјереном политичком реториком замаскирају своје планове и амбиције. „Вјетар у леђа“ бошњачким захтјевима дају међународни званичници у БиХ, као и поједине западне државе; не обазирући се на неоспорни правни легитимитет Републике Српске, међународна заједница која је и признала српски ентитет већ јако дуго времена покушава да ревизијом Дејтонског мировног споразума умањи надлежности РС и допринесе централизацији и унитаризацији Босне и Херцеговине. Сви ови притисци, међутим, нису довели до дефетизма нити уништили снагу воље српског народа, већ су, очекивано, произвели супротне ефекте; сва посљератна истраживања јавног мњења, политички избори и други јавни начини показивања мишљења и воље грађана српске националности у РС и БиХ указују на једно – Срби немају ни повјерење, нити емоције према својој „званичној“ држави Босни и Херцеговини, већ као легитиман оквир за остваривање својих интереса виде једино Републику Српску коју, уједно, и доживљавају као своју земљу, без обзира на тренутан недостатак њеног међународног суверенитета.

Угрожена и нападнута заједница све више се затвара и окреће у правцу провјерених извора сигурности, односно својих сопствених чланова и свих оних који јој пружају подршку. Осјећај групног (националног, културног, религијског) идентитета поистовјећује се са осјећајем угрожености, а неопходност одбране личног интегритета, начина живота и, на крају крајева, саме физичке егзистенције се повезује, у неким случајевима чак и изједначава, са неопходношћу одбране изворног разлога угрожености, односно идентитета; главни утицај бројних напада на локално српско становништво и његове политичке представнике, стога, представља јачање политичког јединства српске („наше“) групе суочене са „другом“ (у овом случају посматраном као неком врстом уније између Бошњака/Муслимана, Хрвата и одређених чинилаца у међународној заједници).

Невезано за њихове евентуалне унутрашње размирице, све српске политичке партије у Републици Српској и Босни и Херцеговини уједињене су у својој одбрани српског ентитета, чије институције се виде као једини сигуран начин одбране и заштите српских националних интереса, а национална политика представља окосницу програма свих странака без

обзира на њихову идеолошку позадину и опредјељење. На сличан начин функционише и размишља и бирачко тијело, односно становништво Републике Српске; упркос многобројним свакодневним проблемима друштвене, економске или неке друге природе, интерес, добробит и, у крајњој линији, опстанак РС налази се на врху листе приоритета већине њених становника српске националности (Вукоичић 2012: 167).

Наиме, када се узме у обзир читава савремена историја Босне и Херцеговине, као и период од завршетка грађанског рата деведесетих и стицања независности, очигледно је да БиХ као ентитет, без обзира да ли се радило о независној држави или аутономној регији, никада није успјела да помири и подједнако заштити националне интересе и људска права свих својих народа, што је, консеквентно, довело до тога да никада није, у великој мјери, успјела да добије њихово повјерење нити обезбиједи њихову подршку институцијама система. Са друге стране, супростављени национални интереси (и идентитети) више пута су доводили до великих политичкик криза и девастирајућих ратова у којима се „држава“ Босна и Херцеговина редовно стављала на страну против „свог“ српског становништва, а национални фактор се постављао у средиште сукоба – као мотив напада на заједницу и основни организациони принцип у њеној одбрани. Из тог разлога, Република Српска и политика очувања српског националног идентитета кроз ентитетске институције представљају највећу гаранцију заштите права и опстанка Срба на овим просторима.

5. Закључак

Криза савременог друштва изражава се у кризи идентитета, како појединачне друштвене индивидуе (човјека) тако и појединачних друштвених заједница. Однос између глобалног, "свјетског" друштва о појединачних друштвених заједница посредован тзв. мега-трендовима: научно-техничким прогресом, економском интеграцијом, информацијско-комуникацијском револуцијом, покретом људских права или праксом глобализације и мундијализације, разоткрива противрјечности идентитета традиционалног и савременог друштва, односно идентитета људске егзистенције уопште.

У Босни и Херцеговини све се врти око националних интереса. Њих, наравно, дефинишу и проповиједају политичке елите, а с њима још и вјерске заједнице, „непостојећа“ интелектуална елита и, наравно, нова буржоазија настала управо на крви и патњи својих народа. Неупућеном посматрачу наших неприлика чини се да се цјелокупан друштвени и политички живот окреће око нација и националних интереса, и да је њихова заштита основна преокупација политичких елита. Ако би то било тачно, значило би да неко угрожава те интересе. А, како сви тврде да штите националне интересе, изгледа да их сви угрожавају свима. Дакле, у Босни и

Херцеговини имамо рат свих против свих кад је у питању заштита националних интереса.

Наш интерес је оно што најбоље одговара нашем историјски обликованом идентитету, најдубљим потребама нашег бића, иако их не морамо сви увијек, у сваком погледу бити свјесни. Тако је, на примјер, наша потреба, у далеко већој мјери него код других европских народа, да будемо независни, суверени, да не освајамо туђе земље и не присвајамо туђа богатства, али да жестоко бранимо своју земљу и своју слободу од спољњег завојевања и пљачке. Тиме је већ назначен наш први национални и државни интерес: сачувати максимум могућег суверенитета. На несрећу, живимо у историјској ситуацији у којој водеће свјетске силе цијелом свијету покушавају да наметну идеологију глобализма, која национални суверенитет проглашава застарјелим, а националне државе подвргава владавини свјетских центара војне, политичке и економске моћи.

Литература

Антонић 2008: С. Антонић, Нација и интеграција: случај Србије“, у: *Социолошки годишњак бр. 3, Пале.*

Вратуша-Жуњић 2007: В. Вратуша-Жуњић, Интеграција, у: *Социолошки речник,* приредили Аљоша Мимица и Марија Богдановић, Београд.

Вуковић 2008, Д. Вуковић, Нација и њена историјска (не)пролазност, у: *Социолошки годишњак бр. 3,* Пале.

Диверже 1966: М. Диверже, *Увод у политику,* Београд.

Куљић 2002: Р. Куљић, *Социологија,* Београд.

Ристић 2008: Л. Ристић, Међуслојни односи у етнички нехомогеним друштвима, у: *Социолошки годишњак бр. 3,* Пале.

Токвил 1872, 1874: А. Токвил, *О демократији у Америци,* Београд.

Јована Р. Петковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115025P

АНАЛИЗА ФУКООВЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОЋИ

Мишел Фуко (Michel Foucault), један од најзначајнијих представника *постструктуралистичке* (постмодерне) мисли критички се осврће на велике, гранд-теорије модерне традиције мишљења које су у објашњењу друштвених појава инсистирале на кохерентности, континуитету, развоју и прогресу. Насупрот глобаној, макроперспективи својственој класичним социолошким теоријама, Фуко афирмише *микроперспективу* у приступу и објашњењу друштвених појава и односа, стављајући, на тај начин, нагласак на *плурализам*, *некохерентност* и *дисконтинуитет*. Тако је Фуко, могли бисмо рећи, у својој генеалошлкој активности, настојао разобличити доминантне хипотезе, јединствене теоријске инстанце које су имале монопол у спровођењу нормирајуће власти. Другим ријечима, у основи Фукоових поставки лежи покушај побуне против централизоване моћи која лежи у институцијама и функционисању научног дискурса организованог унутар једног друштва.

Имајући у виду претходно наведено, у раду се покушава показати како је Фуко, својим субверзивним дјеловањем, демистификовао модерне идеале о прогресу и хумнизацији у третману и кажњавању затвореника, а следствено томе, и контроли и дисциплиновању читаве популације, те на који начин одбацује конвенционлне теорије о моћи. Насупрот класичним схватањима моћи, Фуко ће формулисати ново становиште тзв. *микрофизику моћи* која моћи приступа као кључној категорији која, у сталној *спрези са знањем*, обликује све друштвене односе и појаве. Специфичне области које творе односе моћи, а на чијем примјеру Фуко посебно анализира комплекс знање-моћ, јесу дискурси сексуалности, кажњавања и надзирања, одређивања и третмана лудака, утврђивање и институционализација знања.

Микрофизика моћи

У овом одјељку настојаћемо, пратећи Фукоову мисао, анализирати један нови, постмодерни концепт моћи, наглашавајући, при том, оне аспекте Фукоовог схватања моћи који га, у великој мјери, дистанцирају од класичних правних теорија моћи, марксистичке перспективе, либералне политичке теорије моћи, теорије елита, као и савременог дискурса који моћ

* jovanapetkovic1908@gmail.com

види као механизам који је сам по себи репресија (објашњење хипотезе о репресији, како сматра Фуко, најплаузибилније се може показати на примјеру дискурса о сексуалности који се развија од 17.в).

Шта је оно што је, упркос разликама, представљало заједничку одредницу модерних концепција моћи, а што ће уједно постати и основна тачка мимоилажења Фукоовог схватања моћи од доминантних струја претходне традиције мишљења? Наиме, оно што, на извјестан начин, повезује класична схватања моћи и власти јесте покушај да се ови феномени идентификују у ограниченим (одређеним) областима њиховог испољавања. Тако се моћ види као нешто што је везано за неку (обично надређену) инстанцу, концентрисано у рукама појединаца или мање групе људи који уживају одређене бенефиције у друштвеном поретку.

У социологији, *моћ*[1] се најчешће одређује као ступањ до кога појединци или групе могу своју вољу наметнути другима (Кољић, 2002: 131). Односно, моћ је способност појединца или групе да оствари сопствене интересе, чак и ако се други томе противе (Гиденс, 2007: 424). Друштвена моћ је друштвено установљена неједнака могућност појединаца и група да доносе одлуке од интереса не само за себе него и за друге (Митровић и Петровић, 1992: 80). Моћ представља саставни елеменат готово свих друштвених односа. Неједнаке могућности утицаја могу почивати на различитим основама, што значи да постоје разни извори друштвене моћи: *економска*, *функционална*, *статусна* моћ, *физичка сила*, а у савременом друштву важни видови моћи су: *манипулативна моћ*, која се нарочито манифестује захваљујући средствима масовне комуникације и, такође, значајан извор моћи представљају *знање* и *информације*.

Класичне теорије гледају на моћ као на специфичну категорију својствену одређеној области друштвеног живота. Марксиситички приступ, као и становишта теорије елита и плуралиста, како сматра Фуко, представљају једностране концепције у схватању феномена моћи, јер се ограничавају само на неке аспекте његовог манифестовања, односно на оне односе који се тичу државе и њених грађана или на класне односе (односе између оних који посједују средства за производњу, и самим тим имају моћ, и експлоатисане радничке класе која располаже радном снагом). Разлика између ових позиција јесте у наглашавању главног *извора моћи*. Док се *теорије елита* усмјеравају само на моћ која је у рукама оних који заузимају *кључне позиције* у друштву, *плуралисти* на *одлуке државе*, *марксисти* истичу како су *економски ресурси* стратешки извор моћи у друштву. Фуко сматра марксизам сувише ограниченим с обзиром на то да

[1] Ријеч моћ први је у савремену политичку науку увео Томас Хобс у свом дјелу *О грађанину* . Хобс је два значења моћи (физичко и политичко) спојио у једно. Уз изванредне природне способности, као што су: снага, тјелесна кондиција, мудрост, рјечитост, слободоумност, великодушност, Хобс је додао и инструменталну способност која се стиче било помоћу природних способности, било срећним стицајем околности.

се темељи на класним односима моћи, док плурализам и теорију елита означава као неадекватне јер су фокусиране само на моћ која је у рукама државе. Ниједна од тих теорија, како наглашава Фуко није разматрала улогу моћи у *свакодневним активностима људи*, те дискурсе који се најчешће јављају у тој интеракцији. (в. Хараламбос и Холборн, 2002: 638). За разлику од марксистичких концепција моћи, које извор моћи налазе у економској сфери, код Фукоа имамо *неекономску анализу моћи*. Моћ се не даје, не преузима, не раздјељује већ се врши и постоји само у чину. Власт није првенствено одржавање и обнављање економских односа, већ је у себи самој, прије свега однос снага (Фуко, 1998: 28).

На сличан начин, Фуко критикује и *Макијавелијев* и *Хобсов* концепт моћи (власти). „Фуко каже да моћ и власт треба проучавати изван Хобсовог модела Левијатана, изван поља ограниченог правним суверенитетом и институцијом државе.“ (Павловић, 2008: 10). Моћ није *својина владара* (принца), као што је то било у Макијавелијевом случају, нити је *иманентна државном суверенитету*, како то налаже Хобсова политичка мисао. Према Хобсу, највећа људска моћ је моћ државе или уједињена моћ највећаг броја људи (Хобс, 1961: 72). Суштина државне власти не састоји се у уму и разборитости, већ у заповиједању и вољи. Као и код Хобса, по *Веберу*, суштина моћи је у *наметању воље*. Вебер моћ дефинише као изгледе да се у оквиру једног друштвеног односа спроведе сопствена воља упркос отпору, без обзира на чему се заснивају ти изгледи (Вебер, 1976: 37)[2]. Пошто је за Вебера појам моћи социолошки „аморфан“, Вебер прибјегава појму власти да би га ближе одредио, јер је појам власти прецизнији и може значити шансу да се изазове послушност према неком наређењу. Моћ као наметање воље може се практично остварити само кроз послушност. Или што би Русо рекао: *„Најјачи није никада довољно јак, ако своју снагу не претвори у право, а послушност у дужност“* (Русо, 1949: 11). Међутим, у тумачењу моћи, како истиче Фуко, неопходно је прекорачити праг и оквир државе. Наиме, негативна моћ државе и права не може се ни успоставити ни опстати ако није укоријењена у читав низ реалних односа микромоћи, који су многоструки, недефинисани и преплављују друштво у свим његовим димензијама. Моћ државе претпоставља бројне односе моћи који се обликују и дјелују у апаратима производње, породицама, малим групама и институцијама.

Оно што би се, сматра Фуко, могло назвати заједничким имениоцем свих класичних концепција моћи јесте тзв. *„економизам“ у тумачењу моћи*. „Иако не видим никакво смањење безбројних огромних разлика, управо ми се због њих чини да постоји заједничка тачка између правне и

[2] Вебер моћ одређује као скуп изгледа, вјероватноћа, а не као строгу узрочно-посљедичну везу. Она се реализује у оквиру неког друштвеног односа.Сврха моћи је да се наметне и спроведе сопствена воља. А, спровођење те воље одвија се упркос отпору.Моћ се успоставља без обзира на чему се заснивају изгледи за њено реализовање.

рецимо, либералне концепције политичке моћи- оне на коју налазимо код филозофа 18. вијека и касније у марксистичкој концепцији, или, у сваком случају, у одређеној савременој концепцији која вуче корјене из марксизма“ (Фуко, *О знању и моћи*, www.scribd.com). Моћ није својина у рукама владара или мање групе високопозиционираних људи, већег броја појединаца који је потпуно или дјелимично уступају политичком суверенитету, или, пак, власништво економски доминантне класне групе. У том смислу, истиче Фуко, неопходно се удаљити од *редукционистичких схватања моћи*, која су у економији проналазила свој модел, и окренути се једној новој не-економској анализи моћи.

Насупрот модерним теоретичарима који инсистирају на централистичким, холистичим приступима у објашњењу друштвених појава, па тиме и феномену моћи, Фуко ће, у маниру постмодерних мислилаца, развити једну нову полицентричну концепцију која *моћ* тумачи као *дисперзивну*, *аморфну*, *свеприжимајућу* категорију инфилтрирану у све поре друштвеног живота. „Фуко никад не говори о суштој моћи, као таквој, него увијек о многострукој и многоликој моћи која се утискује у положаје, мреже, инстанце и ефекте“ (Спасић, 2004: 195).

Фукоовска моћ није више објективно дата величина иманентна некој надређеној инстанци која се врши „над“ друштвом, већ *релациона категорија*, која се „унутар“ друштва увлачи у стално промјенљив однос снага. (Моћ није својствена одређеном реалном или апстрактном ентитету, моћ је у самом чињењу које се ствара у низу социјалних интеракција). Дакле, акценат више није на државно-правном и економском облику моћи, већ на *локалним*, *хетерогеним формама моћи* које преплављују сваки кутак друштвеног живота. Фуко напушта марксистички нагласак на економију и државу, заједно са критиком идеологије која отуд произизлази. На њихово мјесто он ставља *„микрополитику свакодневног живота“* : „Моћ циркулише свуда, чак и у најтривијалнијим свакодневним праксама“ (Спасић, 2004: 195). Моћ, у том смислу, долази „одоздо“, из самог друштвеног живота. Њена основна одлика је *свеприсутност*: моћ се догађа у сваком тренутку, на свакој тачки и у сваком међуодносу двије или више тачака. (Моћ, дакле, није дио јединственог система моћи, већ се врши у читавом низу наизглед независних локалних окружења). Иако овакав начин постојања моћи, како мисли Фуко, подразумијева њено свеобухватније, интензивније и суптилније дјеловање, ипак, као наличије такве микроперспективе вршења моћи, јавља се могућност формирања безброј тачака *конфронтације*, *опозиције* и *отпора* систему вршења моћи. „Тамо гдје постоји моћ постоји и отпор, а тај отпор никад није у спољашњем положају према односима моћи. Те су тачке отпора присутне свуда у мрежи моћи“ (Павловић, 2008: 18). Овакво Фукоово схватање феномена моћи имплицира још један, могли бисмо рећи, атипичан став за конвенционалне социолошке дефиниције када је у питање поимање моћи. Наиме, према већини становишта о моћи (међу којима је и Веберово, као

једно од најутицајнијих у социолошкој мисли), моћ се манифестује управо онда када људи немају слободу дјеловања према властитом избору (в. Хараламбос и Холборн, 2002: 639).

Даље, моћ коју Фуко афирмише нема више само негативну конотацију, као што је то био случај са њеним правним поимањем (репресивна концепција моћи), гдје се моћ поистовјећује са законом са првенственом функцијом и снагом забране. За разлику од негативног тумачења моћи, Фуко развија један нови приступ моћи као *продуктивној снази* која прожима тијела, производи ствари, индукује задовољство, ствара знање, производи дискурсе (в. Павловић, 2008: 20). На овом мјесту, долазимо до још једне од кључних Фукоових теза која говори о повезаности моћи и знања који се артикулишу у дискурсу. „*Дискурс је истовремено инхерентно повезан са моћи, у комплексу моћ-знање: говорити значи посједовати знање и вршити моћ. Моћ и знање се непосредно узајамно условљавају- не постоје односи моћи без стварања корелативног поља знања, нити знање које не претпоставља и истовремено не ствара односе моћи“* (Спасић, 2004: 193-194). Тако ће Фуко своје основне тезе када је у питању моћ, која своје главно уточиште налази у дискурсу, настојати образложити на примјерима развоја казненог система који исходи у стварању дисциплинујућег друштава (односно, стварању модерног облика моћи- дисциплине), историји дискурса о сексуалности (преко којег се успоставља контрола тијела, с једне, и цјелокупне популације, с друге стране), као и настанку и развоју психијатријског дискурса који се користио за контролу одређених скупина становништва.

Пратећи Фукоову мисао, у наставку излагања, покушаћемо објаснити како су контрола и дисциплина постале суштинске одреднице модерног друштва.

Дисциплинујуће друштво

Важан дио Фукоове микрофизике моћи заузима *казнени систем*, који, са свим својим својствима и механизмима припада политичкој технологији тијела. Како је, према Фукоовом мишљењу, *затворски систем* основни модел обликовања цјелокупног друштвеног поретка, извор моћи и контроле, главни инструмент управљања цјелокупном популацијом (управо због његове паноптичке структуре), велики дио Фукоових разматрања усмјерен је управо на развој и природу функционисања казненог система. Тако у дјелу *Надзирати и кажњавати,* Фуко истражује историју затворског система, његову метаморфозу од старих, примитивних облика јавног мучења које је есплицитно усмјерено на кажњавање и контролу тијела у једну суптилнију, софистициранију, могло би се рећи, невидљивију, али ништа мање опаснију форму модерног кажњавања које је, преко продуковања армије послушних поданика,

имплицитно, усмјерено ка стварању *дисциплинујућег друштва*. *„Суштина није била у затворском окружењу, превише трошном или превише асептичном, превише примитивном или превише усавршеном, него у материјалној природи затвора као инструмента и вектора власти“* (Фуко, 1997: 32). Насупрот општеприхваћеним ставовима који говоре о либерализацији и хуманизацији модерног начина кажњавања, Фуко заступа сасвим супротно становиште: модерне промјене у систему кажњавања (казне јавног мучења су замијењене контролом путем правила која се одвијала иза затворских зидова, далеко од очију јавности) имале су далекосежне реперкусије по цијелу друштвену структуру, наиме, усљед стварања нових и бољих метода дисциплинујуће моћи, капацитет за кажњавање и контролу људи се увећао, а не умањио. Другим ријечима, циљ нових стратегија у вршењу казнене власти претендује на то да кажњавање и сузбијање противзаконитих радњи постану коекстензивни у односу на друштво, да се кажњава не мање, већ боље, да се кажњава, можда са ублаженом строгошћу, али свеобухватније и неминовније, да се казнена власт усади дубље у друштвено тијело (в. Фуко, 1997: 79). *„Мучење је било окрутно, али оно је било ограничено на тренутак мучења. Дисциплинујућа моћ погађа нас све вријеме и у свим околностима“* (Рицер, 2009: 349). Дакле, основне карактеристике нове, *дисциплинујуће моћи*, како мисли Фуко, биле би: *континуитет*, *универзалност*, *хомогеност*, *безличност* и *непромјенљивост*. Дисциплинујућа моћ, рођена у затворском окружењу, постаје коријен стварања дисциплинујућег друштва, будући да се теорије, праксе и технологије развијене у затвору шире и на многе друге области друштва: школе, болнице, касарне. *„Све више области друштва почиње да личи на затвор. Тако настаје затворски архипелаг, тј. затворско друштво“* (Рицер, 2009: 350).

Који су основни механизми, настали у затворском систему, омогућили да се дисциплинујућа моћ наметне свим сегментима друштва, односно, како је модел затвора постао парадигма за изградњу модерног, дисциплинујућег друштва? *„Дисциплинска власт дугује свој успјех, без сумње, коришћењу једноставних инструмената: хијерархијском надзору, нормирајућој санкцији и њиховом комбиновању у специфичном поступку испитивања“* (Фуко, 1997: 166).

Концепт затворских институција, према Фукоу, осмишљен је тако да омогући свеобухватну контролу и надзор, тако његова *хијерархијска, паноптичка*[3] структура одражава његову друштвену функцију: стварање послушних јединки у једном дисциплинованом друштвеном поретку. Хијерархијски карактер дисциплинске власти омогућује јој да буде апсолутно наметљива (али, истовремено, и апсолутно неупадљива) не

[3] Паноптикон је затвор који се темељи на идеји филозофа Џереми Бентама. Иако пројекат није у потпуности заживио, поједини аспекти тог пројекта укључени су при дизајнирању неких затвора (в. Хараламбос, и Холборн, 2002: 638).

остављајући ниједну област ван њеног видокруга. Перманентна контрола и надзор паноптички устројеног друштва воде, што је од кључног значаја, самоконтроли и самонадзору појединаца. *„Отуда проистиче главна посљедица Паноптикона: индуковање у затворенику свијести о његовој сталној видљивости, чиме се обезбјеђује аутоматско функционисање власти“* (Фуко, 1997: 195). Онај ко, како наглашава Фуко, подлијеже сталној видљивости и то зна, преузима на себе стеге власти и стално их примјењује над самим собом. (Интернализована контрола, према Фукоу, представља најрепресивнији облик контроле). Паноптички модел затвора, као један од битних дисциплинских механизама, због своје способности да се интегрише у све сегменте друштвеног живота (образовну, војну, медицинску, проиводну...), постаје основна матрица за изградњу дисциплинујућег друштва.

Битан извор моћи оних који су на власти произилази из могућности доношења *нормализујућих судова*: дисциплинским поступцима поређења, диференцијације, класификације одлучује се о оном шта је норамално, а шта није, шта је пожељно и друштвено-корисно понашање. (Оваква пракса је посебно значајна у домену психијатрије гдје се људи категоризују на разборите, умно поремећене или оне који пате од разних болести). Стога казна затвора у модерним друштвима нема превасходно за циљ мучење тијела (иако је, како истиче Фуко, и овдје ријеч о својеврсном потчињавању и коришћењу тијела), она има битну казнено-поправну функцију.

Поступак *испитивања*, као комбинација претходна два, представљао је, такође, веома значајан механизам у служби стварања и функционисања дисциплинујућег друштва. *„Испитивање је поглед који нормира, осматрање којим се омогућава квалификовање, класификовање и кажњавање“* (Фуко, 1997: 180). Поред контроле и потчињавања, испитивање има још једну битну функцију: поступком испитивања ствара се документациони материјал као битна основа за развој наука о човјеку, гдје се опет потврђује нераскидива веза власти и знања, својствена свакој дисциплини. (Сазнања о човјеку, према Фукоу, истовремено су посљедица и предмет тог аналитичког потчињавања, споја посматрања и доминације). „Поступак испитивања, са свим својим документационим техникама, ствара од сваког појединца „случај“: случај који је у исти мах предмет и сазнања и дејства власти...Биљежење елемената из стварног живота више није хероизација личности, него поступак објективизације и потчињавања“ (Фуко, 1997: 185). Тако је, пратећи Фукоа, умјесто либералнијег, хуманијег и просперитетнијег друштва, како су то најављивале велике теорије модерне, 18. вијек, према његовом мишљењу, означио почетак раздобља бесконачног испитивања и принудне објективизације и потчињавања.

Затвор је, од наизглед малог изума друштва, постао главни инструмент паноптичког друштвеног устројства. Дисциплински механизми, својствени затворском систему, почели су да се умножавају у

читавом друштвеном тијелу, доприносећи, на тај начин, стварању дисциплинујућег друштва. У затворском граду, како каже Фуко: *„Судије за нормирање су свуда. Ово је друштво у којем је свако судија: професор је судија, љекар је судија, васпитач је судија, социјални радник је судија, сви они спроводе универзалну власт норме“* (Фуко, 1997: 295). У дисциплинујућем друштву, дакле, затвор престаје бити усамљена институција надзора и кажњавања. Затворски систем, у модерном друштву, постаје само једна карика у мрежи институција које, као и сам затвор, настоје спроводити нормирајућу власт.

Настанак и развој дисциплинујуће моћи као дијела политичке технологије тијела, може се, према Фукоовом мишљењу, показати и на историји говора о сексуалности, гдје се, још једном, потврђује нераскидива спрега знања и моћи. И у том контексту, Фуко ће оспорити владајућа становишта по којима је историја западног друштва повијест забрањивања и потискивања неке исконске, претходно постојеће сексуалности. (Сексуалност, према Фукоу, не постоји „као таква“, прије него што је говор о њој створи. А, у западној култури, како истиче Фуко, не можемо говорити о репресији дискурса о сексуалности, напротив, могло би се рећи да, од 18. вијека, живимо у растућој инфлацији говора о сексуалности).

Дискурс о сексуалности

У дјелу *Историја сексуалноси (Воља за знањем),* Мишел Фуко настоји показати како је западна култура, од 17. вијека, преко дискурса о сексуалности, настојала успоставити контролу и моћ над животом, и то у два правца: један је био усмјерен на тијело појединца (*анатомо-политика људског тијела*), а други на тијело врсте (*био-политика*[4] *становништва*). *„Дисциплиновање тијела и регулисање становништва сачињавају два стожера око којих се развило устројство моћи над животом“* (Фуко, 1976 а: 123). Тако се преко секса, како наглашава Фуко, истовремено приступа и животу тијела и животу врсте. Сексуалност се, у том смислу, слично затворском систему, јавља и као матрица дисциплиновања и као начело регулисања. Фуко, дакле, разматра сексуалност понову у склопу комплекса знање-моћ. *„Сексуалност се јавља као једна веома збијена тачка кроз коју пролазе везе власти: између мушкараца и жена, младих и старих, родитеља и потомака, васпитача и ученика, свештеника и световњака, између чиновништва и становништва“* (Фуко, 1976 а: 92). У позадини говора о сексу, као и казненог поступка, крије се увијек извијесна опсада тијела, одређена мјешавина дисциплине и објективизације, или, спрега знања о човјеку и покушаја да се он контролише и да се њиме манипулише.

[4] Биополитика означава улазак феномена својствених животу људске врсте у поредак знања и моћи у подручје политичких техника.

Како је западна култура, према Фукоу, учинила сексуалност, тачније дискурс о њој, друштвено корисним, на којим стратегијама и механизмима је у том смислу инсистирала?

Сексуалност у западној култури није, како се то настојало приказати, најпригушенији елемент, већ један од најискористљивијих у везама власти и знања. (Секс у западном друштву нема репресивни, како је то покушао наметнути владајући дискурс, већ битно *инструментални карактер*). У том контексту, Фуко разматра четири велике стратешке цјелине којима су, поводом секса, разрађени посебни механизими знања и власти: *хистерична жена* (мајка и „нервозна жена“, која је њена слика у негативу, највидљивији је облик ове хистеризације), *дијете-мастурбант* (педагогизација секса дјеце), *малтусовски пар* (социјализација прокреативних понашања), *изопачен одрастао човјек* (психијатризација настраних задовољстава). У поменутим стратегијама није посриједи, како би се то у први мах могло закључити, борба против сексуалности, већ прије само *произвођење сексуалности* (наведене фигуре постају референтне тачке у конституисању односа власти, повлашћени предмети знања). Изнуђивање истине о сексу, стварање корелативног поља знања одвија се преко *механизма исповиједања*. Оваква пракса подстицања говора о сексу образовала се још у хришћанској пасторали[5], а своју традицију наставила у „саблажњивој“ књижевности, медицини (посредством нервних болести), психијатрији (преко разматрања полних изопачености, тражењем поријекла душевних болести у „прекомјерности“, онанији, „утаји рађања“) као и у казненом законодавству који је такође имао посла са полношћу. „*Од хришћанске исповјести до данас, дакле, секс је био повлашћен предмет исповиједања“* (Фуко, 1976 а: 52). Сексуалности се, на свим разинама, приступа као суштој тајни, кључу за решење душевних и тјелесних поремећаја. Иако је дискурс о полности обавијен велом мистичности, нелагодности, ипак је, како истиче Фуко, свуда на дјелу подстицање да се о њој говори. *„Пол се истјерује и приморава на постојање у говору“*, написаће даље Фуко, алудирајући на неодрживост општеприхваћене хипотезе о западној култури као култури репресије сексуалности, односно потискивања говора о њој. Наша култура је, како сматра Фуко, *култура признавања*- признајемо или смо присиљени да признајемо. *„Човјек, је на Западу, постао животиња која признаје“* (Фуко, 1976 а: 56). Признање је од свог почетног, искључиво обредног одређења, постало иманентна карактеристика низа различитих односа: у односима дјеце и родитеља, ученика и педагога, болесника и психијатара, преступника и судија. Поступак признавања, у крајњој линији, има за циљ изналажење истине (преко признања и његовог тумачења створити дискурс истине). Контролишући сексуалност, преко говора о њој, друштво је

[5] Хришћанство је, још у 13.вијеку, наметнуло својим вјерницима обавезу да најмање једном годишње клекну и признају све своје гријехе.

покушало да контролише појединца дисциплинујући његово тијело. Дисциплинујући појединца, његову сексуалност, друштво је настојало контролисати раст популације, њено здравље, животни вијек. Другим ријечима, контролишући секс, друштво је контролисало и појединце и људе као врсту.

Како је контрола људи потпомогнута развојем психијатријског дискурса, покушаћемо размотрити у даљем току излагања.

Психијатријски дискурс и моћ

„*Треба начинити историју тог другог облика лудила, тог другог облика преко којег се људи, потезом неприкосновеног разума којим затварају свог сусједа, саобраћају и препознају кроз беспоштедни језик не-лудила, открити тренутак те уроте прије но што се се коначно учврстила у владавину истине...“(Фуко, 1980: 9).*

Овим ријечима Мишел Фуко започиње своје дјело *Историја лудила у доба класицизма,* гдје наговјештава један нови приступ у разматрању историје лудила, ослобођен монопола разумског приступа, који у новије вријеме еволуира у *психијатријском дискурсу*. Наиме, како запажа Фуко, процес раздвајања и искључења оног не-разумског, безумног, има своје корјене у средњовијековној пракси изопштавања губаваца[6], а наставиће се, у мање-више измијењеном облику, и у наредним историјским епохама, независно од тога да ли је искључење безумља из разумски уређеног поретка имало карактер потискивања и прогона лудака из урбаних дијелова на бродове или руралне крајеве, или оно, пак, добија облик затварања, отварањем посебних прихватилишта и азила[7] за умнопоремећене. (Тако је, у Паризу, половином 17. вијека, основано Опште прихватилиште, гдје се, поред безумника, смјештају и неке друге, соцјално незбринуте групе људи- сиромашни, незапослени, кажњени). Стварањем посебних прихватилишта и азила за лудаке почиње процес затварања[8] и *институционализације лудила* што је утирало пут концептуализацији лудила као менталне болести, односно формирању психијатријског дискурса. У том смислу, Фуко посебно истиче значај Тјука и Пинела, који су стварањем азила за лудаке, методама и правилима које су у њима примјењивали, наговијестили настанак психоанализе, али и антиципирали оно што данас знамо као менталне установе за душевне болеснике. Структура азила са свим својим терапеутским поступцима има за циљ, као што ће то бити случај и у психијатријским установама новијег

[6] „Од раног средњег вијека па до конца крсташких ратова, болнице за губавце намножиле су своја проклета станишта широм Европе“ (Фуко, *1980:* 14).

[7] „У географији уклетих мјеста, као и у предјелима моралног свијета, азил је заузео тачно оно мјесто што га је имао лепрозиј“ (Фуко, 1980: 66).

[8] Затварање је, сматра Фуко, институционална творевина својствена 17. стољећу (в. Фуко, 1980: 72).

типа, интернализацију његових правила, свијест о непрекидном надзору, контоли, суђењу и осуђивању. *„У азилу, лудило ће бити кажњено, чак и ако је изван азила невино. Још дуго ће оно остати, бар до наших дана, утамничено у свијету морала“* (Фуко, 1980: 241). Оваква пракса затварања лудила означава тријумф разумског дискурса[9] и психијитријске науке у контроли одређене групе људи које је сама категоризовала као умнопоремећене. (Разумски поредак, устројен на правилима морала, намеће се као императив свима. Држава својим правним и етичким нормама, како истиче Фуко, не допушта нереде срца и ума). Психијатријске установе, сматра Фуко, нису допринијеле хуманијем третману лудака, чиме се поново дистанцира од преовлађујућих струја мишљења, које величају улогу психијатријске науке у лијечењу и третману лудила. Умјесто тога, на дјелу је још једна репресивна пракса модерног дисиплинујућег друштва. Пораст броја установа за ментално здравље, апелује Фуко, продубљује јаз између лудака и остатка популације, вршећи над њима сталну физичку и менталну контролу. *„Психијатрија је била дискурс и тактика која се користила за контролу одређених скупина популације“* (Харламбос и Холборн, 2002: 636). Прихватајући методе и технике казненог система- *хијерархијску структуру*, *нормативну функцију*, као и *поступак испитивања*, *праћења* и *дијагностификовања*, *психијатрија* је постала важна карика у одржању и развоју дисциплинијућег друштва.

Завршно разматрање

Пратећи Фукоову мисао, у раду се настојало указати на једну особену, *неконвенционалну перспективу* у социолошкој перцепцији феномена моћи. Насупрот мишљењима која акценат стављају на економско, правно, политичко, војно тумачење моћи, Фуко главно упориште моћи проналази у *научном дискурсу*, откривајући, на тај начин, његову *нераскидиву везу са знањем*. (Оно што је парадигматично за

[9] „Усред непомућеног свијета душевне болести, модерни човјек више не општи са лудаком: ту је, с једне стране, човјек разума, који ка лудилу одашиље љекара, одобравајући, тако, однос само преко апстрактне укупности болести; ту је, с друге стране, човјек лудила који општи са оним другим само посредством једног исто тако апстрактног разума, а то је ред, физичка и морална принуда, безимени притисак групе, захтјев за повиновањем. Обичног језика ту нема; или, боље речено, нема га више;установљење лудила као душевне болести, крајем 18.стољећа, истиче чињеницу да је разговор прекинут, открива раздвајање као нешто већ постигнуто, и баца у заборав све оне несавршене ријечи, ријечи без утврђене синтаксе, помало муцаве, којима се вршила размјена лудила и разума. Језик психијатрије, који је монолог разума о лудилу, могао је да се успостави само на таквој ћутњи“ (Фуко, 1980: 10).

Фукоову концепцију моћи јесте инсистирање на поставци да је *моћ у тијесној вези са знањем и да моћ и знање стварају једно друго*).

Фуко не анализира моћ искључиво у смислу присиле, јер поред тога што ограничава људе у њиховом дјеловању, моћ им омогућује да дјелују. Моћ дјелује када људи имају одређену слободу. Она никада не омогућује потпуну контролу, већ се непрестано суочава са отпорима, избјегавањима, с обзиром на то да људи настоје, а често и успијевају избјећи јој. Пошто је моћ тијесно повезана са знањем, готово увијек постоји могућност одупирања манифестацији моћи, оспоравањем знања на којем се та моћ темељи. Суштина природе моћи је у процесу њене реализације. Она није објективно дата већ је релациона категорија, стално промјенљив однос снага.

Повезаност знања и моћи у владајућем дискурсу отвара могућност демонстрације моћи на свим разинама социјалне и индивидуалне интеракције. Она је, како каже Фуко, свуда: моћ се манифестује у свим друштвеним односима, на свим нивоима друштвеног дјеловања. Дакле, Фуко моћ не редукује, како су то, по његовом мишљењу, чиниле класичне макротеорије моћи, на њен државно-правни или економски аспект, већ је моћ, захваљујући свом *дисперзивном*, *микрокарактеру*, инфилтрирана *у* све поре друштвеног живота.

Посебну пажњу Фуко је усмјерио на разматрање савременог облика моћи- *дисциплину*, која је, у спрези са научним дискурсом, постала главна одредница модерног друштва. Анализирајући феномен моћи, прије свега, у његовом савременом облику, Фуко указује на значај *затворских институција*, развој *психијатријског дискурса* као и *науке о сексуалности* (*sciencie sexualis*) у артикулацији дисциплине као модерне форме моћи. Дисциплина и надзор су свуда, како наглашава Фуко, јер су основни дисциплински механизми, формирани у затворском окружењу- паноптичка (хијерархијска) структура, доношење нормативних судова, испитивање- пренијети у све сфере друштва (војну, привредну, педагошку). Ми живимо, закључује Фуко, у једном затворском (дисциплинујућем) друштву, гдје о томе ко смо, шта треба да будемо одлучују судије за нормирање- а судије за нормирање су свуда: у школи, фабрици, научним институцијама, казнено-поправним установама.

Дакле, када је ријеч о западној култури и друштву, она је, како сматра Фуко, у битном смислу одређена једним особеним искуством третмана лудила, тачније, *монополом разумског дискурса* који говори и суди о лудилу, политичком технологијом тијела, односно механизмима дисциплине и надзора који су се развили у оквиру казненог система и науке о сексуалноси. Дискурси сексуалности, психијатрије, ширење затворске мреже фигурирају у служби одржања и развоја дисциплинујућег друштва.

На самом крају излагања, могли бисмо закључити да је Фуко својим револуционарним и нетипичним социолошим ставовима отворио

нове перспективе у приступу друштвеним феноменима, и у том смислу, дао значајан подстицај теоријским истраживањима и развоју модерних теорија. Фуко је, истовремено, својим суптилним анализама механизама друштвене контроле и надзора, идентификовао у *знању* и *дискурсу* битан извор моћи. Оваква фукоовска дијагноза, могло би се рећи, симптоматична је и за данашње, постмодерно друштво у којем је знање у виду информације стратешки ресурс моћи.

Литература

Вебер, М. (1976): *Привреда и друштво I*, Београд: Просвета.
Гиденс Е. (2007): *Социологија,* Београд: Економски факултет.
Куљић Р. (2002): *Социологија*, Београд: M.B.PRESS.
Митровић М. и Петровић С. (1992): *Социологија,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Павловић В. (2008): *Микрофизика и макрополитика моћи Мишела Фукоа,* у *Годишњак II* , Београд: Факултет политичких наука.
Рицер Ц. (2009), *Савремена социолошка теорија и њени класични корени,* Београд: Службени гласник.
Русо Ж. Ж. (1949): *Друштвени уговор*, Београд: Просвета.
Спасић И. (2004): *Социологије свакодневног живота,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Фуко М. (1998): *Археологија знања,* Београд: Плато.
Фуко М. (1994): *Знање и моћ,* Загреб: Глобус.
Фуко М. (1980): *Историја лудила у доба класицизма,* Београд: Нолит.
Фуко М. (1976 а): *Историја сексуалности,* 1 (Воља за знањем), Београд: Просвета.
Фуко М. (1976 б): *Историја сексуалности,* 2 (Употреба ужитка), Београд: Просвета.
Фуко М. (1976 в): *Историја сексуалности,* 3 (Старање о себи), Београд: Просвета.
Фуко М. (1997): *Надзирати и кажњавати,* Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
Хараламбос М. и Холборн М. (2002): *Социологија: теме и перспективе,* Загреб: Голден маркетинг.
Хобс Т. (1961): *Левијатан,* Београд: Култура.
www.scribd.com/doc/123193721/M-Fuko-O-znanju -i-moći

Милош К. Јокић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115039J

СОЦИОЛОШКЕ ОСОБЕНОСТИ РАДНИХ КОНФЛИКАТА

Појам друштвених конфликата

На самом почетку друштвене еволуције постојале су, претпоставља се, различите расе човјековог непосредног претка. Међу расно различитим хордама, уједињених крвним сродством и истовјетним економским интересима, вођена је немилосрдна борба, јер је свака од њих хтјела да побољша свој положај и повећа средства за опстанак.

У почетку сукоби су вођени до физичког истребљења побјеђених, међутим, касније побјеђени нису убијани него су претварани у робље. Тај процес потчињавања и експлоатисања побјеђених етничких група од стране побједничких, довео је до стварања државе и нове историјске епохе. Устројством државе *"као дијела човечанства који организује и контролише једна суверена мањина", пропало је "природно стање"* и уместо њега развило се ново *"друштвено стање"*. Али, тиме сукоби и конфликти, нису престали него су само преиначени.

Умјесто спољне борбе међу групама развиле су се класне и политичке борбе унутар друштва мотивисане економским интересима, амбицијама, славољубљем, династичким интересима и разним другим идеалима. Људско друштво представља укупност друштвених појава, односно повезано понашање и дијеловање људи, које изазива промјена у људском друштву, природи или на самим људима.

Људи као припадници друштва, као свјесна, стваралачка и слободна бића, слободна су у избору свог понашања, што може довести до несклада. Друштво може да постоји само када велики број људи посматра велики број ствари са исте тачке гледишта, када они имају исто гледиште о многим темама, кад исти догађаји условљавају исте мисли и импресије у њиховим главама.

Друштвена хармонија односа је идеализовани циљ, а друштвени сукоби стварност у људској заједници. Друштвена група је релативно трајна и уређена заједница већег или мањег броја људи који на основу положаја у њој учествују у вршењу различитих дијелатности ради задовољавања многобројних личних и друштвених потреба.

Друштвени однос је основни појам за разумјевање друштвене динамике, јер друштво функционише путем односа који се успостављају

* milosjokic14@gmail.com

између појединаца и друштвених група. Као посљедица разних облика експлоатације савремени свијет је оптерећен проблемима чије нагомилавање или разрјешавање у савременом друштву ствара конфликтне ситуације и сукобе.

У друштву као динамичком тоталитету постоје и дијелују различите врсте друштвених процеса. Поред интегративних постоје и дезинтрградивни, тј. дисолутивни процеси; поред континуитета и дисконтинуитет. У њему поред кооперације и хармоније међу различитим друштвеним групама и елементима друштвене структуре, постоје и делују различите врсте друштвених конфликата, тако да се са правом говори да су друштвени сукоби не само неизбјежни пратилац живота, већ и нешто што је иманентно друштвеном животу и врло често облик у коме се он испољава и развија.

Историјски развој друштва као цјелине и друштвена покретљивост унутар једног друштва не одвијају се без унутрашњих напетости, без мање или више отворених сукоба.

Радно мјесто у времену глобализације – од „сталног“ радног мјеста до „несигурних“ радних мјеста

Организационе промјене у условима глобализације одразиле су се и на начин *„регрутације“* радне снаге са тржишта рада. Процеси глобализације увелико су *„оцртали“* границе између старог и новог система запошљавања прије свега у оквиру оних друштава која располажу економским ресурсима помоћу којих могу да доминирају у савременим процесима глобализације и из којих се шире подстицаји за преобликовање тог система.

Стари систем запошљавања био је фокусиран на тзв. унутрашње тржиште радне снаге, које је омогућавало покретљивост у каријери у оквиру организације, али и и релативно велику сигурност запослења. Новији трендови у запошљавањау условили су *„диверзификацију„* радне снаге и ослабили преговарачку моћ синдиката.

Стари систем запошљавања

Под старим системом запошљавања подразумјевамо онај који је доминирао 50-тих и 60-тих година прошлог вијека и који траје у опадајућем тренду до краја 80-тих. Тај систем запошљавања је био усредсређен на тзв. унутрашње тржишне снаге.

Преовладавајућа организација рада у старом систему запошљавања била је техно-бирократска (веберовско-тејлористичка), а њен најбољи израз традиционално патерналистичка (фордистичка) организација рада. Запослени у таквим организацијама своју каријеру виде и граде као *„пењање“* дуж хијерархијских нивоа традиционалне организације.

У позадини старог система запошљавања је стајао релативно стабилан тзв. социјални уговор доживотног запослења. Иначе такав систем рада је настао дуготрајном борбом, и то полсије тешких конфликата рада и капитала.

Нови систем запошљавања

Нови систем запошљавања настаје и шири се у модерним друштвима оном брзином којом се шире и друштвени услови глобализације. Ти услови су се стварали, не само под утицајем, нафтних криза 70-тих, већ и под утицајем технолошких промјена, организационих *„преструктуисања“*, нових друштвених покрета, посебно феминистичких, и укупних глобализацијских притисака финансијског капитала који намеће све већу тржишну конкуретност актера рада.

Нови систем запошљавања али и све већа конкуренција на глобалном тржишту утицала су на промјене у систему запошљавања. Отуда се ситуација а тржишту рада сада посмата другачије него на почетку трећег миленијума, заправо до уназад само неких 10-так година.

Минимална надница за радника одличан је показатељ промјене на тржишту радне снаге. У 60-тим и 70-тим годинама 20-тог вијека наднице су готово аутоматски пратиле раст продуктивности, да би касније почеле драматично да опадају. Од 1975 године па до 1999 године синдикати у сјеверној америци су изгубили нешто више од 6 милиона чланова, а уопште опадање синдиката је карактеристично за више од 20-сет земаља свијета.

Из свега до сада наведеног може се закључити да сигурност запослења не постоји више ни као политички пројекат у постсоцијалситичким друштвима Балкана, а стварност је увелико наметнула, (сурову борбу за преживљавање). [1]

Карактеристике конфликата, процес, узроци, врсте и ефекти

Појам конфликта на раду

Опходи се према људима као да су онакви каки би могли да буду и помоћи ћеш им да постану онакви какви могу да буду! *Јохан Волфганг Гете*

Конфликт је неспоразум између двије или више страна (индивидуа, група, одјељења, организација, земаља) које схватају да су њихове тежње различите. Конфликт постоји увјек када се сматра да активност једне

[1] проф. др Божо Милошевић; Организација рада у глобалној транзицији: прилози Социологији организације Издавач: Просвета ; Београд, Ср.; јуни 2013. ИСБН-13: 9788663090118 Језик: српски (латиница); меки увез; 244 страна; 21 цм

стране спречава или омета циљеве, потребе или активности друге стане. До конфликта долази услијед различитих ситуација у организацији као што су некомпатибилни циљеви. То је једна нормална ствар у свим организацијама и никада се не може у потпуности елиминисати.

У свакодневном животу конфликти се често поистовјећују са свађом, сукобом интереса, употребом силе. Важно је да се конфликт посматра као социјално стање, те да се не замјењује са формама које треба да се превазиђу. Конфликт не смије да се ограничава оцјенама и процјенама, нити смије да се мијеша са својим узроцима.

Конфликт постоји тамо гдје су уочене неускладиве разлике које резултирају сметњама или противљењем. До конфликта може доћи када је једној од страна које су укључене у сукоб потребно од друге стране и ниједна од страна није добила оно што су тражиле.

Овдје су укључене три димензије односа међу људима:

- Мисли - Појединци окривљују једни друге - изречена критика и пронађена кривица понекад постаје лична
- Осјећања - Појединци су љути или узнемирени због једни других
- Понашања - Понашање је узрок пословног или тимског проблема.

Конфликти нису само један од основних одлика човјековог понашања већ и основни садржај његове свјести али и несвјесних процеса. Конфликти на раду се изражавају кроз одређене супротности које постоје међу људима у току обављања процеса рада. Међутим, свако неслагање, супротстављање различитих мишљења не треба да се третира као конфликт.

На примјер: поједини људи из руководећег тима ПТТ могу имати различита мишљења о одређеним питањима пословне политике, а да ипак раде заједнички и сложно. Несагласности у мишљењима и ставовима не морају обавезно да доведу до настанка конфликта.

Неки менаџери чак сматрају да су конфликти пожељни уколико су у правом смислу производ живота и рада. То не значи да конфликте треба подстицати и стварати. Напротив, штетне и деструктивне конфликте треба идентификовати и разрјешавати, јер је без тога незамислив успјешан и ефикасан рад индивидуа, друштвених група и колектива као цјелине.

Узроци конфликта на раду

Конфликт подразумјева присуство опречних интереса као и њихову перцепцију. Међутим, то није и довољно да би се дошло до конфликта. Имамо чест случај да до конфронтације не долази иако постоје некомпатибилни интереси, а понекад конфликти настају чак и када нема супростављених интереса. Закључујемо, многи фактори и узроци доприносе и утичу на настајање конфликта.То су рецимо: лоши услови

рада, слабе плате, неповољно стање у компанији, неадекватна подјела рада, нејсно дефинисана одговорност и други објективни чиниоци.

Међу њима треба разликовати примарне и секундарне узроке конфликата. Примарни узрок конфликта директно доводи до сукоба, а секундрани узрок завршава конфликтом. Тешко стање радних организација представља секундарни извор конфликта. У отежаним условима функционисања организације осујећени су егзистенцијални мотиви запослених. Тада се запослени, услијед недостатка плата, отежане егзистенције, лоших услова рада, међусобно доживљавају као ривали.

Појам мобинга

У литератури, зависно од аутора, могу се прочитати разне дефиниције мобинга. У основи мобинг је негативни утицај на психу запосленог са постојањем намјере да се то уради.

Мобинг је енглески израз за злостављање на радном мјесту. То је специфични облик понашања на радном мјесту, којим једна особа или више особа психички злоставља и понижава другу особу, са циљем угрожавања њеног угледа, части, људског достојанства и интегритета, све до елиминације са радног мјеста.

Термин *„мобинг“* најчешће се користи у Шведској, Немачкој и Италији. Пуно је термина којима се покушава превести *„мобинг“,* психолошко злостављање, психолошко малтретирање, психолошки тероризам, морално малтретирање, морално злостављање.

Мобингом су обухваћене све врсте шиканирања на радном мјесту. Постоји и велики број термина којим би се мобинг могао превести на српски језик: морално злостављање, психолошко малтретирање, психолошки терор,…

Злостављана особа је беспомоћна, у немогућности је да се одбрани. Такве се активности сматрају мобингом ако су учестале и дуготрајне - најмање једном седмично, током најмање шест мјесеци.

Историја мобинга

Системско проучавање мобинг-понашања почело је прије 30-ак година (1980-их, *Heinz Leymann*). Назив је створен од енглескога глагола то моб, што значи насрнути у маси, бучно навалити на некога, и именице "моб" која значи руља, гомила, пук, свјетина, олош, а скован је према истраживањима *Konrada Lorenza* који је описао понашање неких животиња које се удруже против једног члана, нападају га и истјерују из заједнице, понекад га доводе и до смрти.

По *Leymannu* сваки радник током свог радног вијека има 25% шанси да буде барем једном жртва мобинга. Мобинг је далеко више од повремених конфликта или свађа, мобинг има свијесну намјеру (ретко

несвјесну) да нашкоди раднику или да га на крају присили да напусти радну средину.

Према истраживањима мобинга 55% је хоризонтални мобинг а 45% водоравни мобинг.

Вертикални мобинг догађа се када надређени злоставља једног подређеног радника или када једна група радника злоставља претпостављеног (што се догађа у 5% случајева).

Хоризонтални мобинг одвија се између радника на једнаком положају у хијерархијској љествици.

Мобинг је широко распрострањена појава, најчешће проучавана на радним мјестима, а посљедице се одражавају на социјално окружење, радну средину и на појединца, па се проблем посматра са медицинског, социолошког, правног и психијатријско - форензичког стајалишта, а све са циљем да се упозори на значај проблема.

Да би постојао мобинг морају бити групе и осјећај припадности групи. Мобинг се ријетко дешава у бројно малим социјалним групацијама, а чине га припадници свих већих група без обзира на образовни, професионално-стручним или било који профил. Мобинг започиње један припадник групе, по правилу онај који има највише предходно потврђеног интегритета у оквиру замишљене или потребне групе, која постоји или је у формирању, која ће му гарантовати заводљивост почетне идеје, а у ситуацији у којој се тај припадник групе осјећа из неког свог личног разлога угрожен од стране своје будуће жртве.

Према наводима из стране литературе с модернизацијом друштва, глобализацијом и преласка на капиталистички начин пословања, можемо очекивати све већи број клијената који ће се обраћати по стручно психолошкој помоћи због сметњи насталих појачањем захтјева на радника, лоших међуљудских односа и злостављања на радном мјесту.

Фазе мобинга

1. фаза: Неријешен сукоб међу сарадницима, који ремети међуљудске односе. Изворни сукоб се брзо заборавља, а заостале агресивне тежње усмјеравају се према одабраној особи.

2. фаза: Потиснута агресија ескалира у психотерор. Жртва губи своје професионално и људско достојанство, почиње се осјећати мање вриједном.

3. фаза: Обиљежена и стигматизирана стално злостављана особа постаје дежурним кривцем за све пропусте и неуспјехе колектива.

4. фаза: Жртва је у *"борби за опстанак",* појављује се синдром изгарања на послу

5. фаза: Углавном након вишегодишњег терорисања, жртве оболијевају од хроничних болести и поремећаја, напуштају посао или чине суицид.

Аутор књиге *„Социјална патологија постмодернизма“* проф. др Емил Влајки, такође истражује појам и проблем мобинга. Наиме Влајки употребљава израз Мобери. По њему *мобери* су мање способне, али утицајне особе које сматрају да имају право само узимати, без осјећаја за колектив и емпатију. Често немају свој приватни живот или су њиме незадовољни па окупљају групу људи којој доказују своју моћи осигуравају доминантан положај на рачун страха слабијих.(Влајки; 145:6)

Надаље професор Влајки наглашава и да ти остали стају на страну мобера како и сами не би постали жртвама. Многи од *мобера* то раде свјесно како би се показали незамјенљивима унутар организације предузећа, прикривајући на тај начин своје незнање и слабости у предузећима у којима постоје проблеми и напетости узроковани реорганизацијом пословања која се скоро па увијек завршава отпуштањем радника.[2]

Како препознати мобинг

Ако се већ не може избјећи, важно је мобинг знати препознати. Слиједи неколико знакове, по Х. Леуманну, који упућују да је ријеч о мобингу, без обзира на њихову учесталост.

- непрестано сумњају у ваше одлуке и пропитују ваша рјешења;
- додељују вам посао штетан за здравље;
- додељују вам посао испод вашег нивоа или који умањује ваше самопоштовање;
- шире о вама гласине или полуистине;
- иза леђа вас оговарају или намигују;
- говоре да нисте психички здрави;
- гледају вас с висине;
- опонашају вашу мимику, кретње и ход;
- омаловажавају вас и дају вам увредљиве надимке;
- уплићу се у ваш приватни живот.

По тим критеријима запослени могу лако препознати јесу ли изложени мобингу.

Најгори облик је, полно узнемиравање, којем је, нажалост, изложено све више жена.

[2] проф. др Емил Влајки *Социјална патологија постмодернизма*, Сплит 2009 год.

Како се заштитити од мобинга?

- Забиљежите сваки насртај, архивирајте све писмене документе
- Обратите се особи у радној средини у коју имате повјерење, активистима удружења за заштиту људских права, синдикату, инспектору рада.
- Не допустите да вас увуку у мобинг понашање, будите љубазни са злостављаном особом, а злостављача упозорите на његово понашање.

Ефекти конфликта

Према савременом ставу о конфликтима они имају позитивне и негативне ефекте по организацију. Треба познавати и једне и друге да би се имао реалан став према конфликтима.

Негативни ефекти

Конфликти нарушавају нормално функционисање предузећа. Када се појаве конфликти, чланови организације своје вријеме и енергију улажу у њихово рјешавање умјесто у обављање својих нормалних задатака, што значи да нормално функционисање организације бива нарушено. Резултат је пад продуктивности рада запослених, нижи квалитет одлука које се доносе, спорије реаговање предузећа на промјене у средини и, уопште, лошије перформансе предузећа.

Позитивни ефекти

Помоћу конфликта се износе на видјело проблеми који су до тада били игнорисани. Сагледавање проблема је први неопходан корак ка његовом рјешавању, конфликт тада бива користан. Конфликт мотивише људе на обадвије стране неког проблема да боље схвате и више сазнају о становишту свог непријатеља. Конфликт обично подстиче разматрање нових идеја и приступа што омогућава иновацију и промјену.

Све је више доказа који сугеришу да конфликт може да доведе до бољих одлука. Када доносиоци одлука приме информације које су некомпатабилне са њиховим ставовима- што је често када постоји конфликт - они обично боље процјењују и долазе до адекватнијих одлука него када нема контроверзије.

Облици радних конфликата

У савременој теорији и пракси преовлађују два основна облика радног конфликта, исказана у виду штрајка и *„lock-outa“*. Док се о првом облику релативно доста зна, о другом облику сазнања су крајње оскудна и недовољно освјетљена, бар што се тиче наше читалачке публике, што је и разумљиво, ако се има на уму чињеница, да смо у последњих педесет година изграђивали тзв. *„договорну економију“* у којој је било који облик радног конфликта сматран контрареволуционарном дјелатношћу, и као такав неспојив је са интересима радничке класе и самоуправљања.

Штрајк као облик радног конфликта

Појам и елементи штрајка

Постоје разне дефиниције штрајка. Све оне имају исти смисао и суштину. Разлика је у наглашавању посљедица, у зависности од аспекта са кога су дате – економски, социолошки, психолошки и политички.

Ријеч штрајк (*енг. strike*) значи удар(ац) а у контексту радничких борби представља колективно одбијање (обуставу рада) као облик притиска радника на послодавца у циљу задовољавања економских или политичких захтева. Циљ штрајкова је очување већ стечених права или борба за нова права.

Као облик радног конфликта штрајк представља организовано, заједничко и истовремено обустављање процеса рада или успорење радних активности или на други начин онемогућавање нормалног функционисања процеса рада у једној или више организација од стране запослених у циљу остварења одређених, најчешће економско-социјалних, а некада и политичких интереса.

Штрајк је прије свега привремен, пошто радници намјеравају да се врате на посао код истог послодавца. Као обустава рада, штрајк се разликује од рецимо непристајања радника на прековремени рад, и од тактике *„ради полако“*. У штрајку је потребно да учествује група радника, јер је ријеч о колективној акцији, а не о реаговању појединачног радника. Коначно, за штрајк је битна намјера саопштавања жалбе или притисак за испуњавање захтјева. У штрајку постоје двије међусобно супротстављене стране - радници и пословодство.

Врсте штрајкова

Постоје различити критеријуми по којима се штрајкови дијеле. Тако полазећи од критеријума легалитета штрајкови се дијеле на:

- законите (легалне) и
- незаконите (нелегалне) штрајкове.

Легални штрајкови су они који су својом најавом, припремама, организацијом, као и циљевима којима теже у складу са важећим прописима. Насупрот томе, штрајкови који су у сукобу са званично утврђеним нормама сматрају се нелегалним, незаконитим.

Узимајући у обзир квантитативни критеријум, тј. број радника и предузећа захваћени штрајком, штрајкови се дјеле на:

- опште (генералне) и
- дјелимичне (парцијалне) штрајкове.

Штрајк може захватити цијелу једну привредну грану, а чије су посљедице погубне по државу и њену националну безбједност, јер нажалост, носе обиљежје општег генералног штрајка.

На начин одвијања штрајка, штрајкови се дјеле на:

- штрајк упозорења
- штрајк изненађења
- кружне
- тромбоза штрајкове
- окупационе
- штрајкове солидарности
- политичке штрајкове.

Рјешавање конфликта

Најважнија фаза у процесу конфликта јесте његово рјешавање. Рјешавање конфликта представља технике поступања са конфликтом, усмјерене на обезбјеђивање рјешења које је опште прихватљиво за све који су укључени у конфликт. Рјешење није одлука наметнута од стране некаквог сполног ауторитета, већ пре до њега долазе они који су директно изложени заједничким проблемима. Рјешавање конфликта подразумјева бављење дубоко укорјењеним узроцима конфликта, промјене понашања како оно не би више било насилно, промјене ставова како они не би више били непријатељски и промјене структура, како оне не би више биле експлоататорске. Крајњи циљ рјешавања конфликта јесте исход побједе.

Рјешавање конфликта је примјењена научна дисциплина која се развија током протеклих 50 година. Користи различите дисциплине као што су право, психологија, управљање, антропологија и проучавање и разрјешавање конфликта у традиционалним друштвима, социологија и истраживање мировних процеса. Настали конфликт нужно је што прије разријешити, како би дошло до оздрављења колектива, до његовог даљег напретка и развоја, у противном постоји опасност од даље ескалације и заоштравања сукоба, што може да доведе до парализе функционисања предузећа. Због тога је неопходно да се конфликти благовремено разрјешавају.

При разрјешавању конфликта сукобљене стране се морају ослободити комплекса *„побједник-побјеђени“*. У таквој ситуацији треба да

побједи истина, тако да сукобљене стране схвате и знају ко је и зашто је у праву. То има огроман психолошки значај, како за разрјешавање већ створених конфликата, тако и за настанак и разрјешавање конфликата у будућности. Најзад, има случајева да ниједна страна није у праву. У таквим ситуацијама треба осудити и једну и другу страну, а све у интересу истине и оздрављења колектива. Полазећи од претпоставке да конфликт може бити катализатор позитивних личних и друштвених промјена рјешавање конфликта се усредсређује на спрјечавање, умањење, заустављање или трансформисање насилних конфликта коришћењем мирних, ненасилних метода. За рјешавање конфликата у пракси се користе различити приступи, средства методи и начини. Који ће од њих бити коришћен зависи од оштрине конфликата, од радног амбијента, од сукобљених страна.

Управљање конфликтима

Кључни задатак са којим се организације суочавају у вези овог процеса је управљање током конфликта. Конфликти могу да само донесу још већу штету организацији, што зависи од тога да ли је конфликт оптималан, на сувише високом или сувише ниском нивоу.

Управљање конфликтима је процес у којем менаџери предузимају активности којима ће у ситуацији сувише високог нивоа конфликата постићи њихово редуковање и рјешавање, а у ситуацији сувише ниског нивоа или непостојања конфликата, предузимати активности за њихово стимулисање и охрабривање. Крајњи циљ не треба да буде елиминација конфликта; умјесто тога треба предузети процедуре које ће максимизирати његове потенцијалне користи, а умањити његове потенцијалне трошкове довести их на оптималан (функционалан) ниво.

Опште прихваћене фазе процеса управљања конфликтима су:

- Идентификација конфликата и узрока настајања
- Анализа и процјена конфликата
- Проналажење стратегије за рјешавање конфликата
- Праћење и контрола реализације стратегије за рјешавање конфликата

Постоји неколико у овом погледу корисних приступа: преговарање, интервенција треће стране (посредовање и арбитража), формулисање надређених циљева, појачавање конфликта да бисмо их разрјешили (ескалативне технике).

Закључак

Настојање овог семинарског рада било је у правцу да укаже на значај рјешавања и управљања конфликтима не само у оквиру функционисања једног привредног субјекта, већ и шире, јер су конфликти нажалост, постали незаобилазни дио свакидашњице.

Конфликт се обично јавља у ситуацијама гдје су људи међусобно повезани емоционалним и контрапродуктивним понашањем услијед постојања различитих интереса и ограничених могућности за њихово остваривање. У организацији настају онда када се угрожавају материјални или социјални статус групе, односно личности, њихов социјални престиж, морално достојанство, идејни интереси итд. Појединци и групе се тешко одричу својих интереса па врло лако могу да прибјегну неким облицима притисака или силе као што је обустава рада кроз коју се и манифестују прелазећи у нови облик (штрајк или „*lock-out*“). За посљедицу конфликти имају опадање продуктивности, угрожавање обима и квалитета производње, као и нарушавање карактера међуљудских односа. Конфликти се могу спријечити ако се знају њихови извори, узроци и путеви превентивног дијеловања. Спријечавање конфликата се може остварити развојем система управљања и руковођења, правилним вођењем кадровске политике и политике расподјеле, унапређењем система организације рада, побољшањем физичких услова радне средине, прије свега стварањем повољних односа између људи на раду и то како између самих радника и руководиоца, као и руководилаца међусобно.

Ако до конфликта дође, постоје одређени путеви или стратегије помоћу којих учесници у конфликту могу да постану у већој мјери свјесни интереса и друге стране што може у одређеној мјери да допринесе ријешавању конфликата. Конфликти се могу ријешавати различитим средствима, на различите начине, различитим методама уз учешће различитих људи (колега, руководилаца, пријатеља). Успјех у рјешавању конфликата зависи од карактера конфликата, њихове дубине, интензитета, посебно психичке структуре људи који су у конфликту.

За трајно рјешавање мора се водити рачуна да се не нанесе неправда људима, да се не повриједе њихови материјални интереси и њихово морално достојанство. Успјешним ријешавањем конфликата смањује се напетост, постепено се повећава активност колектива, људи се труде да раде више и боље, настоје да очувају јединство. Конфликт сам по себи представља неутралну силу; начин на који га ми ријешавамо, конфликт чини или деструктивним или корисним за достигнућа и унапређивања потреба, рјешења и односа.

Тако га изазивањем можемо уједно и ријешити, што је одраз успјешности људи на врху да ефектно управљају конфликтном ситуацијом. Невоља са конфликтом је та што веома мали број људи зна ефикасно да руководи ситуацијом или особом, када дође до ескалације. Неефикасно управљање конфликтом може вишеструко утицати на људе. На тај начин они остају исцјеђени, продуктивност се смањује, нарушавају односи и то кошта фирму како у краткорочном тако и у дугорочном периоду.

Литература

проф. др Божо Милошевић; Организација рада у глобалној транзицији: прилози Социологији организације Издавач: Просвета ; Београд, Ср.; јуни 2013.

проф. др Емил Влајки *Социјална патологија постмодернизма*, Сплит 2009 год.

http:/www.dadalos.org

http:/www.ekof.bg.ac.yu

http:/www.mmcollege.edu.yu. www.pmcollegebeograd.com

http:/www.trust-hr.com Pojam konflikta

Владимир Д. Васић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115053V

КАРАКТЕРИСТИКЕ РАТА КАО НАЈТЕЖЕГ ОБЛИКА ДРУШТВЕНОГ СУКОБА

Појава рата као врхунца социо – економских криза један је од највећих и најтежих облика друштвеног сукоба, те је стога оправдано свако научно истраживање и испитивање овог друштвеног феномена, првенствено са аспекта социологије као егзактне и хуманистичке науке, даље, са тачке гледишта неизоставне психологије, те демографије, економије и мноштва других наука којима може да буде предмет истраживања ова друштвена појава. Чињеница да рат није нужно изазван економским и социјалним незадовољствима, већ се као узрочници рата врло често јављају геополитичка, национална али и вјерска питања. поред ових узрочника рата неизоставан је и утицај и економско – политички интерес иностраних влада и свјетских центара моћи. Рат се оправдано може дефинисати и као „продужење политике оружаном борбом“. Рат и његови заговорници, касније ратни заповједници и команданти од својих послушника профилишу најокрутније убице и извршиоце најтежих и најокрутнијих злодјела, и све их на крају називајући ратним злочинцима. Наравно, теорија и пракса се не тако ријетко мимоилазе што је лако уочити у Босанскохерцеговачком друштву. Етикета ратног злочинца се олако качи скоро сваком припаднику Војске Републике Српске, јер су они по мишљењу остала два народа (Бошњаци и Хрвати), али и по инструкцији из свијета – носиоци свих окрутности и злодјела тј ратног злочина у протеклом рату. Друштвени сукоби са почетка деведесетих година прерасли су у крвави грађански (вјерски, идеолошки, национални, медијски). Обзиром да је Босна и Херцеговина (друштвено – политички и државни апарат) земља апсурда и друге стране логике, ту и наука губи своју објективност, па се и у научним круговима о распаду Југословенског друштва и омјеру кривице за ту разградњу, говори острашћено и субјективно са циљем сатанизације и демонизације једног народа - Српског. Примјер „научне острашћености“ можемо видјети у књизи „Рат у Босни и Херцеговини 1992 – 1995“ аутора др Мухамеда Бороговца који на окрутан и перфидан начин говори о Србима и њиховој историјској улози како он каже „срби су се конституисали као народ на идејама геноцида описаним у Горском вијенцу“.(Бороговац, 1995:11). Даље, овај „интелектуалац“ сматра да „Срби ни немају никакве културе, осим нешто

* snezaa@hotmail.com

десетерачких пјесама, у којима се славе српски јуначки напади из бусија на турске сватове“ (Бороговац, 1995:11). Поред њега у „научној објективности“ истиче се и, ни мање ни више, него академик Мухамед Филиповић који у изјави за новинску агенцију Анадолија говори о обиљежавању Дана Републике Српске, служећи се језиком нижеразредног политичара или недовољно информисаног „локал патриоте“ а не ријечником науке и истине на шта га обавезује титула академика, каже „Прослава Дана Републике Српске доказ је да рат овдје није готов. Тада је почело стварање геноцидне творевине на тлу државе Босне и Херцеговине.“ (преузето 27.08.2014. http://www.brzevijesti.ba/clanak/2688/filipovic-proslava-dana-republike-srpske-je-dokaz-da-rat-ovdje-nije-gotov). Предсједник Бошњачке заједнице културе „Препород“ Сенаид Лавић, слично академику Филиповићу, сматра да је прослављање 9.јануара, као дана Републике Српске „врхунска перверзија и један антицивилизацијски акт. Девети јануар треба разумјети као дан кад је донесена одлука да отпочне процес деструкције државе Босне и Херцеговине. Дан који значи непризнавање БиХ и Бошњака као народа. (преузето 27.08.2014. http://www.brzevijesti.ba/clanak/2688/filipovic-proslava-dana-republike-srpske-je-dokaz-da-rat-ovdje-nije-gotov). Овакви и слични ставови доводе до раслојавања и додатне разградње Босанскохерцеговачког друштва.

Рат као комплексна друштвена појава улази у све сфере друштва и друштвеног живота. Развој рата се прати од универзалних ратова који су се дешавали кроз историју па све до ратова између градова, држава, нација, религија и цивилизација на крају. У социолошкој теорији дуго је преовладавала мисао да су друштвени сукоби непожељни и непотребни, све до шездесетих година прошлог вијека када је та мисао пољуљана појавом радничких акција у индустријској сфери и студентских покрета. Сукоби постају друштвени феномени који се не вежу аутоматизмом за негативне појаве у друштву, напротив. Тешко би било направити типологију друштвених сукоба јер је сваки специфичан на свој начин, мотивисан и проузрокован одређеним факторима и на крају оставља последице већих или мањих размјера. На основу досадашњих изучавања сукоба могуће је подијелити их у двије групе; индивидуални (унутаргрупни) и глобални друштвени сукоби. Унутаргрупни друштвени сукоби су мањих размјер и не остављају битне послеице на макро плану друштва, док глобални друштвени сукоби су често мотивисани одређеним социоекономским, друштвенополитичким али и националним питањима, и изазивају последице великих размјера по друштво. Под глобалним друштвеним сукобима првенствено се мисли на рат као најтежи облик тог сукоба. Он је најискључивији облик испољавања друштвених противриједности из разлога што он као друштвена појава у себи нема своју сврху него је одређују политике зараћених страна у сукобу. Рат као друштвену појаву регулише и право (Међународно ратно право). Правни појам рата је ужи од његовог општег појма. Повељом Уједињених нација

из 1945.године рат се забрањује као средство рјешавања међународних спорова и националне политике. Чланице Уједињених нација су се обавезале;

- да неће употријебити силу или пријетити силом која би била усмјерена против политике или територијалне независности било које државе;
- да ће све сукобе и спорове рјешавати једино и искључиво мирним путем;
- да ће пружати помоћ свакој нападнутој чланици,
- да ће се уздржати од пружања свакој држави против које УН подузме неку принудну мјеру.

Иако забрањује рат повеља УН-а допушта урођено право на појединачну и заједничку самоодбрану у случају оружаног сукоба против неког члана УН-а, док се не предузму мјере потребне за очување међународног сукоба.

Када је ријеч о узроцима рата још увијек није искристалисан консензус обзиром да се рату као друштвеном феномену приступа из искључивих перспектива, било да је ријеч о једној грани науке или о специфичној идеологији. У научној литератури се узроци рата се дијеле у три групе, односно, на економске, политичке и идеолошке узроке. Обзиром да је рат најокрутнији облик социјалних конфликата односно он је врхунац социјалних конфликата, наука је покушала да расвијетли случај рата, те су се развиле многобројне теорије. Психолошка теорија рата, социолошка, економска, марксистичка, теорија политичких наука, рационалистичка теорија, биолошка те геополитичка теорија.

Посебно у двадесетом вијеку рат је постао предмет занимања и научног опуса психологије. Психолошку теорију су у властите сврхе узеле следбенице феминизма гдје су по њима, мушкарци носиоци насиља и агресије док су жене биле ван тога или у знатно мањој мјери укључене у насиље за разлику од мушкараца.

Социологија своју теорију о рату обично дијели на унутрашње и спољашње факторе. Унутардруштвене прилике у држави су главни носиоци и узрочници рата према унутрашњим факторима, док спољашњи фактори објашњавају узрок рата путем геополитичких интереса свијета. На ову теорију се веже економска теорија која економске интересе види као главе узрочнике ратних сукоба. Према овој теорији на рат се гледа и као на начин да се придобије што веће материјално богатство и то путем остваривања нових тржишта тј добављања стратешких ресурса. Једна од главних и најпознатијих теорија је и Марксистичка, која тврди да је узорк сукоба у друштву класна неједнакост. Класе и класно друштво узрочници су сукоба у друштву. Насупрот демократији Маркс се залагао за отворену диктатуру пролетеријата.

Најпознатија теорија која се јавља у оквирима политичке теорије рата је реалистичка теорија која рат посматра као само једно од оруђа које

поједине државе користе у сврху остваривања или заштите својих економских или политичких интереса. Поред политичке теорије занимљива је и рационалистичка теорија рата чији следбеници одбацују тезу да је рат, поготову у модерним друштвима, резултат атавистичких психолошких тенденција или рационалних фактора, те умјесто тога настојање да се његово изијање објасни рационалним, односно, здраворазумски утемељеним одлукама властодржаца који оружани сукоби у одређеним тренутцима држе прихватљивијим алтернативама од одржавања мира по цијену слабљења властите државе и дугорочно угрожавања њене сигурности.

Многи буржоаски идеолози (Хобс, Лајбниц) објашњавали су поријекло рата биолошким узроцима (социјалдарвинизам). Они су упоређивали рат са законитостима које владају у животињском свијету те су сматрали да је рат услов друштвеног опстанка на исти начин као што је борба за опстанак једини начин за постојање у природи. расна теорија је најгрубљи и вид биологистичке теорије јер узроке рата објашњава природном неједнакошћу. у расној теорији најистакнутији је био њемачки идеолог и филозоф Фридрих Ниче који је истицао надмоћ Аријевске расе.

У двадесетом вијеку се јављају геополитичке теорије рата као покушај оправдања империјалистичких облика ратовања. Следбеници ове теорије објашњавају поријекло рата географским положајем једног народа, мањком животног простора и борбом око истих. Геополитика се и данас употребљава за оправдање ратних припрема.

Класичној функционалистичкој теорији критичари су замјерили да је статична и неконфликтна јер се проучавају само друштвена интеграција, кохезија и равнотежа у функционисау система. У неофункционализму, међутим, постоји настојање да се отклоне ови приговори тако што ће се проучавати промјене и сукоби али наравно из функционалистичке перспективе. Нарочито се испитује унутрашња динамика система у коме долази до преструкције система како би се отклониле напетости између подсистема. Указује се на позитивну функцију спољашњег сукоба који јача унутрашњу кохезију.

Неолибералистичка струја у социологији трага за позитивним функцијама сукоба у стабилизацији и интеграцији друштва, то јесте заступа се мишљење да је социолошки неопходно опирање за „поредак“ као што су чинили Конт, Спенсер, Парето и Вебер, на које се, затим, ослања Парсосн и други следбеници. По мишљењу неолиберала сукобе би требало назвати „позитивно функционалним“ уколико рјешавају „напетости“ између противника и супарника. У том случају сукоби би имали стабилизациону и интегративну компоненту и спречавали би дезинтеграцију. Најефикаснији начин контроле сукоба је њихова институционализација јер се они тако могу регулисати. Најзначајнији протагонисти савремених теорија конфликта су Дарендорф и Козер, поред њих, наводе се Зимел и Маркс.

Ралф Дарендорф своју теорију друштвених сукоба повезује са теоријом друштвених класа и класних сукоба. Он је пошао од Марксове теорије класа и класне борбе али је умјесто структуре власти која се може утврдити у глобалном друштву поставио мноштво структура власти у свим областима живота. Слично Марксу, Дарендорф каже да у друштву постоје супростављени интереси око промјене и одбране постојећег стања. Друштвених сукоб се изводи из структуре социјалних јединица, без конфликта али и друштвеног прогреса. Не постоји друштво без сукоба из разлога што није могуће одстранити несигурност као трајно обиљежје човјека и њрговог знања. Иако друштвене сукобе објашњава структуром, Дарендорф објашњава да нас потпуније објашњење друштвених сукоба одвлачи на поље психолошких варијабли, јер у малим социјалним јединицама постоје сукоби који немају никакав структурални значај, не односе се на теорију социјалног конфликта и што сукоби између великих социјалних јединица, захтјевају прије психолошко него социолошко објашњење.

По Луису Козеру друштвени сукоби посоје у сваком друштву јер појединци и групе истичу своје супарничке захтјеве било да се ради о оскудним средствима, угледуи престижу, положају или моћи. Друштвене структуре се, по мишљењу Крозера, разликују у начинима на које допуштају изражавање супротних захтјева. Једне су толерантније према сукобу од других.

Видљиви сукоби не морају увијек угрозити темеље друштвеног система, све дотле док заједница није угрожена од неког потенцијаног непријатеља. Луис Козер одређује друштвени сукоб као „борбу око вриједности и полагања права на статус који недостаје, на моћ и средства, борбу у којој међусобно супростављени интереси један другога немновно или неутралишу или потпуно искључују“ (Козер(превод Бошковић), 2001:95). На трагу Зимеоловог учења, Козер настоји да упзори да друштвени сукоби могу конструктивно утицати на управљање друштвеним промјенама и на процес интеграције друштвених структура. По његовом мишљењу, свијест о запостављености или оштећености интереса, изазива сукоб. Кад људи осјете да су запостављени у могућности остваривања својих интереса у односу према другим људима, онда се у њима индивидуално рађа револт према таквом стању и тај револт води у сукоб. Козер сматра „да је друштвени систем у којем постоји на десетине опозиционих група које дјелују у свим могућим правцима, у мањој опасности од дезинтеграције од монолитног система са једном, па макар само латентном линијом конфронтације“(Козер (превод Бошковић) 2001:130). По његовом мишљењу један од битнијих разлога одсуства оштрог сукоба између рада и капитала у САД – у треба тражити у околности што Американац учествује у многобројним сукобима по свим могућим линијама (раса, класа, нација, религија, статус).

Друштва посједују институције које служе као сигурностни вентил – објекте замјене на које се усмјеравају непријатељска осјећања, сматра Козер. Сукоб на специфичан начин повезује противнике као што и успоставља и одржава моћ. Истовремено, сматра Козер, друштва посједују извјесне сигурносне вентиле на које усмјеравају своја непријатељска осјећања – сопствене дежурне кривце или жртвене јарце.

Жорж Зимел сматра да је сукоб у друштву сукоб неизбјежан и да ни емпиријски ни теоријски није могућа хармонична друштвена група. По његовој мисли унутрашња неслагања и супротности су повезане са елементима који групе држе заједно. То значи да је сукоб облик друштвености. За разлику од Маркса, Зимел сматра да се друштвене не састоје само од оних који владају и који су потчињени, већ из разноврсних тјесновезаних процеса асоцијације и дисоцијације.Он разликује реалистичке од нереалистичких сукоба. Први се везује само за средство да би се постигао циљ. Ова врста сукоба може се избјећи уколико се пронађу одговарајућа средства за постизање истих циљева.Нереалистички друштвени сукоб искључивао је одређен субјективним осјећањима тј постоје неке унутрашње напетости које могу бити изражено једино борбом, и када не постоји могућност да се сукоб избјегне, али је могућа замјена с обзиром на објекат у том погледу. Зимелова интерпретација друштвених сукоба ближа је функционализму, него Марксовом схватању за кога је друштвени сукоб основна покретачка снага друштвеног развоја. Његова (Зимелова) теорија била је позната у формалносоциолошкој Чикашкој школи. Њени представници су сматрали да сукоби у савременом друштву избијају само повремено и лично док је конкуренција нешто континуирано и нелично. Морал и право институционализују и минимализују сукобе који преко компромиса прелазе у прилагођавање.

Макс Вебер сматра да основу сукоба чине неједнакости међу људима. Он је анализирао конфликте у области организације, проучавао је конфликте у домену религије, сукобе између различитих држава. Заступао је тезу да смањеност легитимности повећава вјероватноћу јављања конфликта у друштву.

Било која промјена у друштву, већих или мањих размјера, оставља последице, различито од процеса, позитивне или негативне. За рат смо већ рекли да је друштвена појава која са собом нужно носи низ промјена у друштву. Сходно томе, оправдано је и научно обрадити и објаснити друштвено – политичке, социоекономске, психолошке, демографске и многе друге последице најмасовнијег и најокрутнијег друштвеног сукоба.

Рат драматично мијења физичко, економско и социјално окружење. Ако полазимо од тезе да је рат најтежи облик друштвеног сукоба јасно нам је да су последице које такав сукоб оставља катастрофалне. Поред тога што уништава моралне, културне, религијске, националне и ко зна још које вриједности, ратни сукоб иза себе оставља велики социо економски метеж на пољу ратом захваћеног друштва или државе. Поред тих последица

важне спомена су и демографске последице. Ратни сукоби изазивају мсовна исељења становништва. Људи су присиљени, под притиском ратних сукоба да напуштају своје огњиште и промјене мјесто становања. Сви досадашњи ратови, било да је ријеч о „малим“ грађанским или огромним свјетским, имали су за последицу масовна истребљења, депортације и исељавања цивилног становништва са одређене територије.

Да ове последице, које рат иза себе оставља, имају патолошку и девијантну карактеристику говори и чињеница да су недозвољене и насилне радње које су у рату „нормална појава“ добиле и свој законски оквир.. Хашке конвенције су уговори који су закључени на Првој и Другој хашкој мировној конференцији у Хагу 1899.и 1907.године, и који, заједно са Женевским конвенцијама[1], чине темеље кодификације важећег ратног и хуманитарног међународног права.

У Кривичном Закону Босне и Херцеговине јасно је издефинисано које су то кривично – правне последице за недозвољена понашања током рата. Члан 171.Кривичног закона Босне и Херцеговине дефинише – Геноцид[2] - ко у циљу да потпуно или дјелимично истријеби националну, етничку или вјерску скупину људи, нареди или учини...казниће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора.

Члан 172. – Злочин против човјечности[3] – став 1.тачка д. – депортација, присилно премјештање становништва, тачка г. – прогон.

Члан 173. – Ратни злочин против цивилног становништва, став 1.[4]

---

[1] Женевске конвенције су низ од 4 међународна споразума потписна у Женеви 1864, 1906, 1929.и 1949.године, чиме су успостављени хуманитарни принципи по којима су земље потписнице обавезне да се понашају према непријатељским војницима и цивилима за вријеме ратних сукоба. Конвенција из 1949.садржи нове одредбе за цивиле који падну у непријатељске руке, а герилским борцима дата је шира заштита кроз два амандмана из 1977.године. кршење Женевских конвенција постојало је и постоји међу странама у свим сукобима. Из тих разлога формиран је Међународни суд правде као и ad hoc основани судови по одлукама УН-а.

[2] Ко у циљу да потпуно или дјелимично истријеби националну, етничку, расну или вјерску скупину људи, нареди или учини које од ових дијела а)убијање припадника скупине људи, б) наношење тешке тјелесне повреде или душевне повреде припадницима скупине људи, в) смишљено наметање скупини људи или заједници таквих животних услова који би могли последовати њеним потпуним или дјелимичним истребљењем, г) увођење мјера којима је циљ спречавање рађања унутар скупине људи, д) присилно пресељење дјеце из те у другу скупину људи, казнит ће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора.

[3] Ко, као дио широког или систематског напада усмереног против било којег цивилног становништва , знајући за такав напад учини било које од ових дијела (тачке од а до к) казниће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора.

Члан 174. – Ратни злочин против рањеника и болесника[5]

Члан 175. – Ратни злочин против ратних заробљеника[6]

Члан 179. – Повреде закона и обичаја ратовања[7] (http://www.sudbih.gov.ba/files/docs/zakoni/ba/krivicni_zakon_3_03_-_bos.pdf преузето 25.08.2014).

Примјер масовног исељавања становништва можемо видјети и у протеклом рату у Босни и Херцеговини, када је силом прилика протјерано 250 000 људи са дијела тадашње Републике Српске Крајине. Ријеч је о хрватско – муслиманској војној акцији Олуја. Нажалост низ је још сличних примјера који су оставили неизбрисив траг по демографску слику. Очит је и примјер прогона сарајевских Срба који су протјерани или убијени , чиме је Сарајево, некад мултиетничко и мултикултурално, данас скоро па једноетничко, и све више исламизовано и радикализовано постало. Треба остати објективан и реалан и неизоставити примјер злочина у Сребреници, који је данас, нажалост, постао пуки предмет политичких препуцавања, националних подјела и распиривања мржње. Све, само не искрено поштивање жртве и страдања муслиманског народа. Сребреница је класичан школски примјер манипулације и злоупотребе страдања недужних жртава, којима се служе домаћи и страни политичари, зарад скупљања ситних политичких бодова. Жртва је, у овом случају маргинализована.

Последице масовног исељења и присилног премјештања становништва са једне територије на другу вежу за собом пореддемографских промјена и низ девијантних појава. Повећава се стопа криминала. Преко ноћи појединци постају богати и добијају све док друга страна губи и оно мало што има. Продубљује се јаз између сиромашних и богатих који су се свог богатства докопали на разне кримогене начине, служећи се хаосом који влада у друштву захваћеним ратом, те себи прибављају материјалну корист.

Незахвално је говорити и одмјеравати тежину последица које рат оставља. Чини се, из БиХ примјера, да су најтеже оне „невидљиве“

---

[4] Ко кршећи правила међународног права за вријеме рата, оружаног сукоба или окупације нареди или учини које од ових дијела (тачке од а до ф) казниће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора.

[5] Ко кршећи правила међународног права за вријеме рата или оружаног сукоба, према рањеницима, болесницима, санитетском или вјерском особљу нареди или учини које од ових дијела (тачке од а до ц) казниће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора.

[6] Ко кршећи правила међународног права , према ратним заробљеницима нареди или учини које од ових дијела (тачке од а до ц) казниће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора

[7] Ко за вријеме рата или оружаног закона нареди да се повриједе закони или обичаји рата или их сам повриједи, казниће се казном затвора најмање десет година или казном дуготрајног затвора.

последице прожете константним подјелама и мржњом. Иза нас су странице исписане свједочанствима о највећим и најтежим, по људске и материјалне жртве, последицама које су изазвали ратови. Наравно, логично је и здраворазумски казати да су ненадомјестиве људске жртве, било да су страдале у рату или послије рата. То су најтеже последице.

Заговорници, касније војни заповједници и команданти у ратном хаосу испрофилишу се у окрутне извршиоце кривичних дијела, било да су они директни извршиоци или налогодавци. Из идеолошког одредишта ратног злочина који у когнитивном значењу чини појединца овисником може се развити низ специфичних извора социјалног учења, као што су расне предрасуде, национализам и религија тј погрешна интерпретација истих. Поред расних предрасуда национализам представља високопозициониран фактор ратног злочина. Национализам који не тако ријетко прелази у шовинизам, у времену опште дезинтграције друштва, које се јавља у ратним околностима, израженији је више него икад и врло се вјешто ставља у функцију ратног мотиватора. Често се могу видјети карактеристична национална обиљежја и натписи који буде национална осјећања и буквално мотивишу сукобљене стране за што острашћенијом и крвавијом борбом. Од појединца се очекује да буде одан и вјеран ратно – хушкачкој политици и њеним идеалима и симболима те да буду спремни за борбу ротив одређене етничке групе. Овај позив и захтјев се острашћује и демонизује паролом *„ако ми не уништимо њих уништиће они нас“*. Могућност прихватања и ширеања таквих социјалних ставова односно националистичких предрасуда у социјалној психологији се објашњава; везаношћу за социјалну групу, људском потребом за генерализацојом, механизмом идентификације, конформирањем. Припадност и лојалност одређеној групи значи и диференцијацију од других група.

Људска потреба за генерализацијом је један од психолошких услова за ширење, поред осталог, предрасуда а посебно националних. Националистичке предрасуде су упориште генерализације који као готове прихватају и даље упрошћавају припадници одређене националне групе, националистичког покрета и као такве даље шире. Због такве генерализације један народ и сви његови припадници се увијек посматрају као лоши и мање вриједни. Идентификација са национализмом је честа због његових радикализама који има „магичну моћ“ јер несигурним даје сигурност, фрустриране растерећује и омогућава им да врате ударац, инфериорним да врате самопоштовање. На тај начин идентификација са национализмом постаје утилитарна.

За постојање конформирања националисти користе различите механизме. Прво, захтјевањем лојалности према нацији у смислу њене аријске мисије и друго, подузимање ригрозних репресивних мјера према онима који нису истомишљеници, користећи се паролом *„ко није са нама он је против нас“*. Због постојања одређених санкција није пожељно односно ризично је говорити, мислити и поступати изван

националистичких програма. Тако национализам постаје својеврсан оквир понашања и поступања појединца. Под тим се подразумијева да се појединац треба прилагодити систему и да је свако одступање дисфункционално и санкционисано. Као један од идеолошких праваца ратног злочина помиње се и религија односно религијска учења којима се подстичу идеје о чињењу злочина (наравно ријеч је о искривљеном и погрешном тумачењу религије, тј класичној злоупотреби исте). Погрешна и површна тумачења религијских учења одступају од парадигме религије као могуће уједињујуће филозофије живота и дају јој утилитарна и племенска значења истичући флоскуле „наша вјера је боља од свих“, „Бог чува само...“ (наводе се називи одређене нације). У случају кад се одступа од парадигме религије она добија утилитарно значење и постаје учење које подстиче етничку диференцијацију, тенденције за господарењем над другим и сукобе, и доприноси настајању социјалних предрасуда према другим народима (Милосављевић, 2000:234). На могућу везу између злочина и одређених религиозних одређења указују неке секте, на примјер, Асаин (за њене чланове убиство је начин самоиспуњења), Таги (њихове присталице убијају из осјећања вјерске дужности према богињи Кали). Такође броји погроми у прошлости и у новије вријеме над припадницима друге религије указују на нехуману страну религијских учења којим се продукују идеје о међуетничким разликама и мотиви за непријатељства и сукобе због претпостављених разлика. Наведене чињенице и сазнања показују у коме контексту религиозна учења могу постати подлога идеологије ратног злочина. (Вилсон, 1991:132)

Сви ратови су директно или индиректно повезани са геноцидом. Оно што се дешава у рату има своју организацију и организаторе.

Починиоци кривичних дијела против човјечности се генерализују под једним именом, а то је, ратни злочинци, као посебни типови кримогених личности, који су директни или индиректни наредбодавци за та дјела. (Милошевић – Шошо, 2013:143). Ратни злочинци обично потичу из реда нормалног грађанског слоја који извршавањем војних дужности постају масовне убице без гриже савјести, осјећаја кривице и моралних обзира (Милошевић – Шошо, 2013:143). Слободно се може закључити да су организатори ратног злочина тј његове идеологије, главни операционализатори у смислу његовог практичног спровођења. Међу извршиоцима ратног злочина посебну скупину чине особе са обрасцима социјално – патолошког понашања као што су криминалци, алкохоличари, наркомани, као и особе са одређеним менталним поремећајима и интелектуалном инсуфинцијенцијом (Милосављевић, 2000:238). Криминалцима се омогућава да раде шта хоће са жртвама и плијеном. Алкохоличарима и наркоманима, да се ослобођени алкохолом и дрогом свих могућих цензура, понашају у складу са својим нагонима крволочније од било какве звијери. Из свега овога произилази да организатори ратног злочина производе ратне злочинце тј извршиоце идеја и планова

организатора. Њих организатори ратног злочина смишљено користе јер знају да ће се прихватити злочина због природе њиховог сталног сукобљавања са друштвом и његовим институцијама. У ратним околнстима долази до негативне селекције и тиме се у срединама захваћеним ратом повећава број особа које у својим обрасцима понашања, менталним дисфункцијама, имају тенденције чије остварење и реализацију омогућује ратна ситуација. Због тога се сматра да је рат ситуациони фактор који омогућава спонтано повећавање, у ратним јединицима, особа са карактеристикама социјално – патолошких понашања те особа са одређеним менталним поремећајима.

Ратни злочин је саставни дио већине идеологија и на тај начин је омогућен простор за дјеловање појединаца, злочиначки настројених, без подлијегања икаквим санкцијама. Због тога, можда је и сувишно износити психолошке карактеристике профила било којег ратног злочинца, јер је несумњиво да је садизам који испољавају у складу са одређеним идеологијама и политикама. Стога, на њих треба дјеловати кривичноправним нормама. (Милошевић – Шошо, 2013:80).

У двадесетом вијеку забиљежени су најстрашнији ратови по материјалним и људским последицама – Први и Други свјетски рат.

Друштвене дезинтеграције се најчешће схватају као специфично друштвено – историјско стање које се односи на процес распадања једне друштвене цјелије на дијелове или на разграђивање елемената који су прије тога били обједињени. (Јаковљевић, 1971:27). Југословенски ратови 1991 – 1999, су се показали као збиља одлучујући сукоби постхладноратовске ере. Балкан је постао најзначајнији пробни терен за за релативно нов концепт „хуманитарне интервенције“ од стране САД – а и њених НАТО савезника. Остале хуманитарне акције у то вријеме - Сомалија, Хаити, Источни Тимор – компаративно гледано биле су споредне. К томе, спољашња интервенција је на Балкану послужила Сједињеним државама да обнове свој примат над Европом и да за Сјеверноатланску алијансу прибаве ново оправдање којим је замјењено антисовјетско које је застарјело. Злоупотребе људских права и масовна убиства која се у рату догађају, готово једну деценију скрећу пажњу Западне интелигенције као и масовних медија. http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/3-4%282001%29/Gibs.pdf (преузето дана, 03.08.2014).

Дезинтеграциони процеси који су били присутни у Југословенском друштву и који су довели до нестанка тог друштва, своју финализацију имали су у грађанском рату 1991 -1995.године. Тај ратни сукоб посебно у Босни и Херцеговини изузетно је комплексан како са становишта узрока који су до њега довели тако и из угла последица које је правио по друштво и човјека. (Вуковић, 2013:109). У рату важи правило да непријатеља треба сатанизовати и уништити.Рат је вријеме нетолеранције,ината и окрутности према противнику. То је политика која ствара суморно расположење,

губитак повјерења код припадника сваког народа мултиетничке средине. Изгубљено повјерење се тешко враћа. Дистанцирање у ратном конфликту расте. (Цвитковић, 2005:55).

Специфичност Југословенског рата се огледа у чињеници да је рат у Словенији, Хрватској и Босни и Херцеговини избио 91' и 92' године, пошто су били одржани вишестраначки избори. Рат је раслојио Босанскохерцеговачко друштво у три хомогене етнорелигијске заједнице. У протеклом рату у Босни и Херцеговини гинули су грађани јер им се за кривицу држи то што су Срби, Хрвати или Муслимани. Страдали су културни и вјерски свједоци постојања и прожимања различитих култура и вјера на овим просторима. Православни храмови, нарочито у Хрватској, су страдали јер непријатељ није хтио да их гледа нити да слуша црквена звона.

Идеологија ратова како то тумачи Марија Тодорова, на Балкану је новијег датума. Те идеологије се заснивају на једној социопатолошкој вриједносној основи која се садржи у појму балканизација, појму који је увезен из западноевропских земаља, са значењем подијељености и завађености релативно блиских етничких заједница. (Тодорова,1988). У друштвеним сукобима који су кулминирали ратом на подручју Босне и Херцеговине 90 – их година, било је укључено више фактора. Из тог разлога за протекли рат се оправдано може рећи и да је идеолошки, религијски и медијски. Своју посебну улогу имале су ЕУ, САД и Ватикан.

У књизи која се бави националним и идеолошким конфликтима [8]аутор јасно излаже кључне узроке који су довели до распада бивше државе и рата у Босни и Херцеговини. Поред осталог, аутор, као кључне факторе конфликта наводи националну неравноправност у Југословенском друштву.

Свака добро уређена држава - поготову ако је била вишенационална и сложена – морала би да почива на стварној међунационалној равноправности и демократији тј морала је да има развијене демократске институције друштва, организовани политички пруларизам, развијене слободе појединца, заштиту колективних права и интереса сваке националне заједнице. Ју Југословенском друштву то све није било обезбјеђено. (Вуковић, 2013:62).

Дефинитивно је тачна тврдња да се Југославија једноставно урушила због климавих и трошних темеља на којима је подигнута. Генерална хипотеза око које се слаже већина социолога религије – у мултиконфесионалним друштвима, религије и религијске заједнице дјелују дезинтегративно.

Босанскохерцеговачки сукоб је итекако био обиљежени религијским карактером. Било би илузорно очекивати од религије и

[8] Национални и идеолошки конфликти као фактори распада сложених државних заједница – Драгомир Вуковић, 2013.

религијских заједница да разрјешавају друштвене конфликте али се од њих очекује да допринесу смањењу непријатељстава и мржње (Калезић, 2006:34). Рат у Босни и Херцеговини религију је ставио на пијадестал ратног идеолога. Током рата у Босни и Херцеговини могли су се евидентирати сви облици непријатељстава које сврставамо у оговарање, избјегавање, дискриминацију, физичко нападање, истребљење. У рату народи и конфсије као да одмах и одједном постану другачији са бољом културом, традицијом, религијом, у односу на другога. Рат који се води у мултинационалним срединама као да код припадника нације и конфесије развија, стварни ли лажни, осјећај угрожености. Друге нације и конфесије постају непријатељске, противничке. Рађа се жеља за побједом другог. (Цвитковић,2005:54). До које мјере су поједини национални (читати духовни и вјерски) лидери тога времена били радикални говори и чињеница да је тадашњи вођа муслимана Алија Изетбеговић свим силама покушао да спроведе своју Исламску декларацију, коју је замислио као идеалан модел уређења централизоване исламсе Босне. У том сулудом плану су му помогли исламски фундаменталисти и ловци на српске главе из Саудијске Арабије, који су сијали смрт и страх, натапајући земљу српском крвљу, од чијег злогласног имена - муаџхедин, и крвничког поклика „текбир, Аллах уекбер“ се ледила крв у жилама. Алија је замишљао да се исламска држава простире од Марока до Индонезије.

Исламска декларација Алије Изетбеговића је учинила сасвим транспарентним стратегијске циљеве ислама на овим просторима. (Вуковић, 2013:92). Наравно, исламски фундаменталисти нису били сами у својој острашћеној идеји, одмах уз њих, раме уз раме, стајала је и „света столица“, католичка црква под будним оком „безгрешног оца“ из Ватикана. Изгледа да Ватикан није задовољан обимом злочина у другом свјетском рату па су неке нове усташе крвави поход наставили и деведесетих година, да би крвавих рука, дошли светом оцу на разрјешење гријеха.

Мржња коју је Ватикан преко својих филијала у Хрватској и Босни и Херцеговини вијековима сијао против православља и деведесетих година је уродила крвавим плодом. (Војиновић 1997:113).

„За вријеме Југословенске кризе 1989-1991. Света столица се према другој Југославији односи као и према оној првој. Према писању италијанског листа ИЛ пиколо (Il piccolo), коме нема разлога да не вјерујемо, када је ријеч о Словенији, на самом почетку кризе „за отцјепљење се изјаснио и папа Војтила“. У томе се и ако невољно слажу и Србима не баш наклоњени аутори. То ће касније признати Стјепан Месић да су на спољњем плану разбијања Југославије, односно отцјепљивања Хрватске и Словеније главну улогу одиграли Ханс Дитрих Геншер и Јован Павле Други. Геншер. И један и други сагласили су се како је најбоље да Југославија престане постојати. Касније ће, послије завршеног посла, признати и Стјепан Месић да је Геншер успио да придобије прво папу

Војтилу да Југославија треба да престане да постоји, а затим Европску заједницу и велику Британију и да их убједи да је ЈНА извршила агресију и да је због тога неопходно признање Словеније и Хрватске“ http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/3%282004%29/3%20Vukovic.pdf (преузето дана 05.07. 2014.). Поред вјерско – идеолошких функција у Босанскохерцеговачком односно Југословенском рату су и медији имали итекако битну улогу и функцију дезинтеграције.

Неоспорна је чињеница да су медији од почетка рата у Југословенском друштву, највећим дијелом снажно стимулисали конфликте, и према правилу, били у функцији пројекта који је довео до уништења Југословенског друштва. (Вуковић,2013:150). У Босанскохерцеговачком сукобу медији су били главни носиоци мржње и на тај начин играли јако битну улогу у политичком али и чак у војном погледу. Ратни извјештаји који су пунили, како домаће тако и стране, медијске просторе имали су за циљ једнострано и субјективно сагледавање ситуације. Јасно је да је то био класичан пројекат демонизације и сатанизације Српског народа. Неке од негативности медија манифестују се кроз пласирану пропаганду која је – сама по себи – пристрасна, навијачка, без икаквих скрупула. У том погледу средства масовне комуникације понаособ се могу разликовати само у ширини захвата и начину слања информације (Милошевић – Шошо, 2013:107).

“Срби су постали конвертибилна језичка валута, моћан израз који своди на заједнички именитељ, цјелокупни простор негативног. Али то је био само увод за прелаз на вишу потенцију коју је омогућио европски приказ рата у Босни: варвари, зликовци, звјери, силеџије, касапи, дивљаци итд. постала су одређења којим их је описивала и вредновала западна штампа. Управо овако организован шемат омогућио је да западно јавно мњење не сумња у објективност и потпуност информација и коментара у својим медијима. Ако је неко апсолутно зао, онда аналитички слиједи да се о њему ништа добро не може рећи.стога се о њему лаже само онда када се покуша рећи нешто у његову корист. Срби су тако постали симболичка фигура политичког зла. Ако водећи европски медији свакодневно почињу извјештаје питањем типа, “Има ли начина да се зауставе српска зверства у Босни?”, онда у свјести европског јавног мњења, сваки метак, свака граната и свака трагична жртва рата, по ријечима једног француског филозофа и хуманисте, мора бити српска, чак и онда када босански муслимани у име виших политичких циљева изврше стравични покољ над сопственим народом, како што се то десило на пијаци у Сарајеву” http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/2%281994%29/Obrenovic.pdf (преузето 01.07.2014).

Потпуно је јасно да су медији, поготову страни, због тога што су били једнострани, пристрасни и хушкачки дали искривљену слику о југословенском грађанском рату, и због те чињенице би морали

преиспитати своју улогу, прије свега због тешких последица тог сукоба. (Вуковић, 2013:157).

Ни послијератна слика није много боља. Доктор социолошких наука Биљана Милошевић – Шошо у својој књизи *„Мултиетничко друштво и девијантне појаве“* која представља итекако вриједну и битну научну грађу за разумијевање девијантних појава, пратећи три водећа дневна листа у Босни и Херцеговини (Дневни аваз, Глас Српске и Јутарњи лист) односно „позиционирање“ Срба у наведеним листовима, вођена научним инструментима истраживања износи низ занимљивих чињеница и података везаних за медије. Пратећи ставове аутора у три наведена дневна листа, у текстовима о Србима, издваја следећа запажања.

Код ставова о Србима једном од три конститутивна народа у Босни и Херцеговини, за очекивано је да ће бити изражени негативнији ставови у праћеним дневним листовима, дјелимично због скорашње ратне прошлости, а дјелимично и због медијске манипулације Запада и његове лобистичке политике. У датом узорку са изразито негативним ставовима у текстовима о Србима, је 6 примјера или 2,8 %, са негативним ставом је 48 примјера или 22%, са неутралним ставом је 115 примјера или 52,8 %, са позитивним ставом је 4 примјера или 1,8 %, а са изразито позитивним ставом је није евидентиран ни један примјер. (Милошевић – Шошо 2013:127). Статистика која је изнешена јасно говори да представници Српског народа немају завидан положај у праћеним листовима али, што је поражавајуће, ти листови се не тако ријетко пресликавају на цијело БиХ друштво односно онај дио који је 90 – их година Алија Изетбеговић хтио да уреди Исламском декларацијом.

Може ли се појединац као медијски потрошач дистанцирати од медијске конструкције реалности, није ли он увијек заробљеник медија и њихових прича, а прије свега њихових слика. Спас се показује старим попут грчког тражења човјекове бити на почетку наше западне цивилизације. Грци су човјека одредили према двјема битним атрибутима који га разликују од свих осталих бића. Човјек је с једне стране биће које одређује логос – у вишезначности говора, мишљења и разума. Са друге стране он је једино биће које има свјестан однос према својој смрти, које „побјеђује смрт“. Зато феномен рата који крутом реалношћу смрти радикално ставља у питање бит човјека као таквога - представља отрежњење за разум и изазов за човјечност. file:///C:/Documents%20and%20Settings/AB/My%20Documents/Downloads/09Klun.pdf (преузето 04.07.2014).

Упркос свему у БиХ друштву, онаквом каквог га имамо сада мора да постоји толеранција. Толеранција подразумијева узајамно разумијевање, поштовање и уважавање другог и другачијег.

Ратови на просторима бивше Југославије потврдили су тако стару истину да онај ко уђе у рат не може предвидјети ток и крајњи исход. Он не

зна стратегију и понашање друге стране, ко ни вољу других држава. (Аврамовић, 1998:99).

Литература

Аврамовић, З. (1998): *Друго лице демократије,* Београд, „Филип Вишњић“
Бороговац, М.(1995): *Рат у Босни и Херцеговини 1992 – 1995“* Сједињене Америчке Државе, 1995
Вуковић, Д. (2013): *Национални и идеолошки конфликти као фактори распада сложених државних заједница*, Источно Сарајево, Завод за уџбенике и наставна Средства
Вилсон, К. (1990): *Психологија убиства*, Просвета, Ниш
Владимир, Г. (1998): *Политичке елите и распад СФРЈ*, Београд, Институт друштвених наука
Војиновић, Н. (1997): *Срби и Ватикан*, Подгорица, Сабор Бјелопавловића
Гиден, Е. (2003): *Социологија*, Економски факултет Београд
Голубовић, З., Кузмановић, Б., Васовић, М. (1995): *Друштвени карактер и друштвене промјене у свијету националних сукоба*, Београд, Институт друштвених наука
Изетбеговић, А. (1991): *Исламска деклерација*, Сарајево, „Зихад Кључанин“
Јаковљевић, В. (1984): *Прилози за социјалну патологију*, Слобода, Београд
Кецмановић, Н. (2005): *Домети демократије*, Београд, „Чигоја штампа“
Калезић, Д. (2006): *Из социологије религије*, Издавачки фон Архиепископије Београдско – карловачке и Православног Богословског факултета Сарајевског универзитета Фоча
Козер, Л. (2001): *Функције друштвеног сукоба* – превод М. Бошковић
Кецмановић, Д. (1979): *Између нормалног и патолошког*, Идеје, Београд
Ловреновић, И. (1996): *Рат 1992 – 1995. и након њега: има ли будућности*, Сарајево, „Јукић“
Милошевић – Шошо, Б. (2013): *Мултиетничко друштво и девијантне појаве*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево
Милошевић, Б. (2007): *Социологија и савремени свет,* Филозофски факултет, Нови Сад
Милосављевић, Б. (2000): *Социјална патологија*, Бања Лука
Нишић, С. (2004): *Од Југославије до Србије*, Књига Комерц, Београд
Ристић, Л. (2008): *Међуслојно односи у етничким нехомогеним друштвима*, Социолошки годишњак, број 3, Пале
Суботић, Д., Ђурић, Ж. (2008): *Социјалне и политичке дезорганизације друштва*, ИПС, Београд
Стевановић, Ђ., Јелић, С., Јовановић, Т.,(2005): *Социолошка хрестоматија*
Тодорова, М. (1998): *Имагинарни Балкан*, Београд 20.Век
Хантигтон, С. (1993): *Сукоб цивилизација*, ЦИД, Подгорица
Цвитковић, И. (2005): *Социолошки погледи на націју и религију*, Сарајево

Шепаревић, З. (1981): *Криминологија и социјална патологија*, Правни факултет, Загреб
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/3-4%282001%29/Gibs.pdf
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/2%282010%29/_1_%20Antonic.pdf
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/4%282011%29/2_Vukovic.pdf
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/3%282012%29/3_Mijalkovic_Amidzic.pdf
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/2%282005%29/Tripkovic.PDF
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/1-2%281999%29/Miahilo%20Markovic.pdf
http://www.socioloskipregled.org.rs/Tekstovi/3-4%281998%29/Alfred%20Rubin.pdf
http://www.republikainfo.com/vijesti/1177-intervjumuhamed-filipovic-za-press-alija-je-upropastio-bosnjake-napravivsi-katastrofalnu-gresku-odlukom-da-se-bih-odvoji-od-jugoslavije.html
file:///C:/Documents%20and%20Settings/AB/My%20Documents/Downloads/Prikaz_8_Mandic_CSP_2012_2.pdf
file:///C:/Documents%20and%20Settings/AB/My%20Documents/Downloads/Natasa_Vlah_373_384%20(2).pdf
file:///C:/Documents%20and%20Settings/AB/My%20Documents/Downloads/09Klun.pdf
http://www.brzevijesti.ba/clanak/2688/filipovic-proslava-dana-republike-srpske-je-dokaz-da-rat-ovdje-nije-gotov).

Катедра за историју

Бојан З. Голијанин*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115073G

МАРШ ДЕЧАНСКОГ ОДРЕДА У МАКЕДОНИЈУ

Србија, Црна Гора, Грчка и Бугарска су у рату 1912-1913 год. везане балкнаским савезом ,поразиле су Турску у првом балканском рату.Међутим подјела територије ослобођене од Турака углавном македонске, представљала је за њих нови проблем, које нису успјеле да ријеше мирним путем. Међутим након што је Србија предложила ревизију уговора, Бугарска је склопила мир са Турском, након чега је своје трупе пребацила на македонско војиште према Грчкој. Самим овим гестом Бугарске власти дошло је до рушења договора између Бугарске и Србије и рат је био неизбјежан.

У овом новом рату Србија је на свој страни имала Грчку као савезника,али требала јој је и помоћ Црне Горе.Због тога се министар Србије при црногорском двору г.др М.Гавриловић у Пашићево име,обратио министру црногорском сердар Јанку Вукотићу да пошаље 12-15000 војника у Косовску Митровицу.Пашић је депеши послао,,*Изгледи су да је рат између Србије и Бугарске због питања Македоније неизбјежан.Питајте и извјестите шта у том случају Црна Гора мисли радити*,,.[1] Пошто је то било и више него ли сложено питање Министарски савјет је истога дана организовао скупштину,и пошто је краљу референсано ,и од њега добијен пристанак ,Гавриловићу је исти дан одговорено,да Црна Гора мисли вршити своју братску,српску и савезничку дужност.

Због новонастале ситуације и новог рата, влада је решила да формира одред који је назвала Дечански одред који је бројао четири бригаде,свака бригада по пет батаљона,и у сваком батаљону по 600 војника сврстаних у 5 чета.Дечанкси одред је створен за пар дана и решено је да се упути у помоћ српској војсци у Македонију.

Из операцијског дневника IV црногорске Бригаде Дечанског одреда ,види се да је концентрација трупа четврте бригаде отпочела 3.јуна у Колашину састављеног од одређеног броја војника из Колашинске бригаде у два батаљона у чији састав улази један батаљон од три дивизије.Овај је батаљон састављен од војника Жупе Никшићске и Језерско-Шаранског батаљона.[2]У овом дневнику који је водио комадант бригаде командир

---

* bojangolijanin@hotmail.com

[1] Сердар Јанко Вукотић,*Успомене Из Три Рата*,Београд 1996,154.

[2] ДАЦГ,Фонд Команда Дечанског одреда, 1913, фасцикла 1, Документ: Операцијски дневник IV-те Црногорске бригаде Дечанског одреда за вријеме Српско Бугарског рата 1913,1.

Милош Меденица,сазнајемо да је, полазак треће и четврте бригаде био, 4.јуна , из Колашина за Беране у четири сата прије подне полазак , а долазак у Беране у шест сати по подне.

5.јуна трупе треће и четврте бригаде,преноћиле су у Беранима, и снадбјеле се потребама за даље путовање.[3]

Из наредбе коју је упутио сердар Јанко Вукотић,Дечанском одреду,за марширање 6 и 7 јуна гласи:

Први дан

а) Команда прве и друге бригаде и један батаљон четврте ,до састанка са својом бригадом под командом Л.Гојнића, има кренути из логора у четири и по, прије подне путем уз Лим преко Сеоца,Сјекирице,Штита,Лајкова Брда до Шекуларске ријеке где ће бити и преноћиште.

б) Команда треће и четврте бригаде под командом шефа штаба командира Мила Матовића,кренут ће из логора у околини Берана такође у четири и по,путем од Берана преко Петњика на Мургош где ће бити и преноћиште.

Други дан:

а) Колона прве и друге бригаде имају кренути 7. јуна у четири и по путем на Кућиште,низ ријеку Бистрицу у Пећ,где ће у околини бити и преноћиште.

б)Колона треће и четврте бригаде имају кренути у четири и по путем прена Хаили,затим низ Ругову у Пећ, у близини које ће бити и преноћиште.[4] Црногорска војска је у Пећ стигла изморена , са недостатком опреме и хране за даље путовање пут Косовске Митровице .У Пећи су се задржали, 8, 9 и 10 јуна где су се снадбјели са храном и другим потрепштинама. Све јединице су биле слабо опремљене ,скоро па не спремне за рат, у телеграму који је сердар Јанко Вукотић ,упитио влади у Цетињу са ријечима ,,да баталаљону Васојевића који стиже из Полимља,треба оставити бар 150 пари обуће, јер су војници скоро па боси"[5].

Због незадовољста и лоших услова, Црногорска војска није била спремна да настави даљи пут. Због извјештаја који је сердар Ј.Вукотићу послао бригадир М.Вучинић, где извјештава ,,Да је даље немогуће полазак војсци,усљед босотиње"[6],Сердар Ј.Вукотић,је упутио телеграм старјешинском саставу,са ријечима:

---

[3] Исто, 2.

[4] ДАЦГ, фонд Команда Дечанског Одреда 1913,фасцикла 1,док бр 18, (Депеша сердар Ј.Вукотића Дечанском одреду број 7).

[5] ДАЦГ, фонд Команда Дечанског Одреда 1913, фасцикла 1, док бр 104, (Депеша сердар Ј.Вукотића,упућена влади Црне Горе).

[6] 'Седрар Јанко Вукотић,н.д.155.

„На сваки начин сјутра рано окупити све официре и наредити да се војсци објасни сљедеће ;1) Знаде сваки Црногорац да при свршетку рата против Турака,нити смо имали једног пара хаљина нити пара опанака.

2) Милионима новца да смо располагали,од повратка са Скадра до садашњег похода материјално је немогуће било спремити одјећу и обућу за 15000 људи.

3) Нешто би се учинило да смо могли и промислити шта ће бити,али мислили нијесмо да је могуће да ћемо на рат у Македонију ,прије него оћемо ли на Африку"[7].

Уочи полазка за Косовску Митровицу,10.јуна,команди Дечанског Одреда се депешом обратио командир М.Вучинић,са молбом да му се одмах на располагање стави двије стотине педесет (250),војника из Пећког батаљона са свом војном опремом,са намером оформирања интендентског батаљона,за Прву бригаду Дечанског одреда.[8]

Након одмора од неколико дана ,Црногорска војска је била спремна за даље кретању пут Косовске Митовице.Црногорску војску је чекао дуг и напоран пут,преко не приступачних терена ,мо су поједини су морали да превале пјешке са свом ратном опремом. Начелник штаба командира Сердара Ј.Вукотића, Миле Матовић,се обратио цјелокупном Дечанском одреду са нарађењем,да сви одреди буду спремни за сутрашњи полазак пут Косова и Митровице.Нарочито да се велика пажња обрати уређење коморних батаљона ,о чему главну бригу имају да воде шефови бригадних штабова и комаданти коморних батаљона.Сваки од батаљона је имао одређен број како јахајућих тако и товарних коња.Углавном сваки батаљон по 41 коња ,осим Љешкопољског батаљона који је имао 21 коња.

За митраљешку чету, по 36 коња, док је јахајућих коња било 18 за цијелу бригаду ,са тим да су право на коња имали,само: комадант бригаде,шефови штаба бригаде, ађутант ,писар, трубач, бригадни љекар,свештеник,бригадни барјактар,итд..[9]

Црногорски одред ,кренуо је 11.јуна, у раним јутарњим часовима,из Пећи пут Косова и Митровице,и у току тога дана стигао је до Рудника ,али је био изморен од пута и ту је преноћио. 12. јуна у четири и по, Дечански одред је наставио даље кретање према Митровици где је стигао око 7 сати послије подне. У свом операцијском дневнику комадант М.Меденица „каже да су све трупе стигле у Косовску Митровицу, снадбјевају се храном , одјећом обућом,кабаницама, наоружањем.Дана 14.јуна одпочело је пребацивање Прве бригаде да се превози железницом за Скопље.Транспорт војске трајао је 14,15,16 и 17-ог,тако да је трећа бригада која је стигла жељезницом из Митровице 16 и 17-ог јуна одмарала се,док

[7] ДАЦГ,фонд Команда Дечанског Одреда 1913,фасцикла1,док бр 106,(Депеша коју је сердар Ј.Вукотић,упутио официрима у Пећи,9.6.1913 год.)

[8] ДАЦГ,Фонд Команда Дечанског Одреда 1913,фасцикла1,док бр 118.

[9] Исто,док бр 11(Наредба Дечанском одреду за 9.јун 1913 год,комаданту у логору ком Богдану Симовићу,од шефа штаба М.Матовића)

је Прва бригада отпочела превоз за Куманово,а за њом следују бригаде по редном броју.[10]

О транспорту Црногорске војске ,може се видети и у депеши наредбе која је упућена Дечанском одреду 13.6.1913 из Митровице,а она гласи:

,,Дежурни комадант у логору Нико Пејановић..

,,Сјутра 14-ог овог мјесеца одпочет ће превоз трупа Дечанског одреда,од Митровице за Скопље.Укрцавање ће почети по редном броју бригада почев са првом бригадом,а превоз трупа ићи ће овим редом:

1.воз No 1287 полази у 8сати и 25мин,поподне,којим ће се транспортовати 830 људи,40 официра,и 80 коња.

2.воз No 1291 полази у 12сати и 25мин,прије подне са 830 људи,80 коња,и 6 кола штаба одреда.

3.воз No 1271полази у 4сата и 25мин,послије подне ,са 830 људи,80 коња и 6 кола.

4.воз No 1275 полази у 8сати и 25мин,послије подне,са 830 људи,80 коња и 6 кола.

5.воз No 1279 полази у 12сати и 25 мин,послије поноћи са 830 људи 80 коња и 6 кола.[11]

Транспорт војске настављен је и наредних дана,све док се све трупе нису пребациле у Куманово,а одатле даље за Црни врх.

Међутим и прије доласка цјелокупног Дечанског одреда,на локалитет Црног Врха,сердар Јанко.Вукотић,који се тада налазио у Београду ,где је водио расправу о поласку у Петровград,јављено му је да су Бугари напали,и да је рат у Македонији отпочео.Према казивању Јанка Вукотића,који је писао у свој дневник,види се да су борбе отпочеле 17 јуна.[12]По добијању ове информације сердар Јанко Вукотић,се првим возом упутио за Куманово,где га је чекао аутомобил,који га је пребацио до Градишта,где се налазио штаб ,I-армије,и њој је била додијељена црногорска дивизија како су је називали србијанске старешине.По његовом доласку у Македонију ,пребацивање трупа је још увек трајало,тако да је прву бригаду ,затекао како се спрема за даљи пут на Црни Врх,друга бригада се кретала из Куманова за Градиште,трећа бригада ,је тек силазила са воза,док за четврту бригаду каже ,да још није била ни стигла,вероватно се налазила на путу за Куманово.

---

[10] ДАЦГ,Фонд Команда Дечанског Одреда 1913,фасцикла 1,(Операцијски дневник IV-те, Црногорске Бригаде Дечанског Одреда за вријеме Српско Бугарског рата 1913, 3).

[11] ДАЦГ,Фонд Команда Дечанског Одреда 1913,фасцикла 1,док бр 50.(Наредба Дечанском одреду за 13 јуни 1913 год.)

[12] Седрар Јанко Вукотић,н.д.156 (И док сам овђе,и у двору ,и у Министарству,и у Народној скупштини расправљао питање о поласку у Петровград,стиже глас жице да су Бугари напали и да је рат у Македонији одпочео,сад се не сјећам, 16.или 17.јуни 1913.године).

Извори и литература

Необјављена грађа

Државни архив Црне Горе

Литература

Вукашин Б Божовић, *Црна Гора у Другом Балканском рату са Бугарском 1913*,Београд 1932.
Митар Ђуришић,*Црна Гора у Другом Балканскома рату*,Бооград 2006
Сердар Јанко Вукотић,*Успомене из три рата*,Београд 1996
Саво Скоко,*Други Балкански рат1913*, Београд 1968.

Чедомир С. Марковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115079M

ПРИВРЕДНЕ ПРИЛИКЕ КРАЉЕВИНЕ СХС (ЈУГОСЛАВИЈЕ)

Увод

Када говоримо о привреди Краљевине СХС (Југославије), неопходно је истаћи читав низ фактора, који на директан, или индикректан начин, утичу на ријешавање овог питања. Прије него што кренемо говорити о самој привреди, важно је је истаћи прилике у којима се нашла та новостворена држава. Те прилике, огледавају се уз адекватно познавање политичке ситуације, економских прилика, те многих других проблема, како унутрашње, тако и спољне политике.

Чувено „уједињење“ и стварање Краљевине СХС, омогућило је да се у једној држави нађу скоро сви јужнословенски народи, али исто тако отворило је питање самог фунционисања такве државе. У истој држави, тада су се по прву пут нашли народи који се, у великом мјери, разликују вјерски, културно, привредно и економски. Краљевина Србија, као носилац уједињења, сад је у заједничкој држави поред себе имала једну Црну Гору, независну Краљевину, до успостављања Подгоричке скупштине и њених одлука да се присаједине Краљевини Србији. Затим, Војводину, која је такође одлукама Новосадске скупштине прогласила присаједињење Краљевини Србији. На другој страни, у заједничку државу су ушле територије које су до извесног времена биле у саставу Аустро-Угарског царства, биле су то Словенија, Хрватска и Босна и Херцеговина. Теоретски гледано, та нова држава је постала оставрење једне идеје, али практично она је била прави конгломерат, који је представљао огроман проблем функционисања те нове државе.

Словенија и Хрватска представљале су најразвијеније области у новофомираној држави. Те области су, на неки начин, прегрмела велика ратна разарања, геноцид, терор, глад, али на неки начин била у некој мјери погођена ратом, јер су морала да регрутују већи број зрелог становништва. Србија је са Војводином и Црном Гором, улазила у круг средњеразвијених области, али су оне за разлику од западних крајева, биле у далеко тежем положају. Инфраструктура је била уништена, привреда у катастрофалном стању, на сваком кораку су се могле уочити посљедице рата и разарања. Уз све то, Србија је током рата изгубила и велики број становништва, добар

* markovic.cedomir@yahoo.com

дио је био онеспособљен за рад, а уз све то када се узме у обзир да је то стадало и онеспособљено становништво редстављало највећим дјелом онај продуктивни дио, ситуација је била висе него ужасавајућа. Поред ових области у заједничкој држави су се нашли и најсиромашнији крајеви попут Босне и Херцеговине и Македоније. Македонија је била саставни дио Краљевине Србије, па се самим тим њена улога огледала кроз глобално сагледавање Крањевине Србије, те је колико-толико имала срећену ситуацију у погледу политике, индустрије, економије итд. На другој страни је била Босна и Херцеговина, која је на неки начин била недовршен „експеримент“ Аустро-Угарске. Земља која је вјековима била у саставу Османског царства, те која је неколико деценија провела под оквирима Аустро-Угарске Монархије. У тој земљи, која је углавном била аграрна, било је толико несрећених питања.

Но, та држава је морала наставити своју егзистенцију, те ријешавати проблеме са којима се сусрела, и са којима ће се сусретати. О овом раду, највећа пажња биће посвећена привреди Краљевине, односно факторима који утичу на глобално сагледавање привреде једне земље. Највећу пажњу посветићемо економији, гранама индустрије, инвестицијама итд. Јер, само адекватно и систематско излагање појединих јединки може нам пружити цјелокупну слику привреде једне земље, у овом случају Краљевине СХС (Југославије).

Инвестициони капитал у првим годинама Краљевине СХС (Југославије)

Познато је да је у време уједињења Словенија била економски најразвијенија. Али, сви су изгледи, није позната чињеница да су, на пример, у том почетном периоду Словенија и Војводина (које је могуће донекле упоредити на основу расположивих података, иако из тог времена нема довољно релевантне статистичке грађе) биле врло блиске по нивоу развијености, с једне, и знатно изнад просека тадашње Југославије, с друге стране. У исто време, Хрватска (Хрватска, Славонија и Далмација) је, такође, била, али не значајно, изнад просека економске разввијености Краљевине Југославије.[1] На другој страни, најмање развијене покрајине које су ушле у заједничку државу биле су Далмација, Јужна Србија (Македонија и Косово и Метохија) и Црна Гора. Словенија је ушла у Југославију са 1,325 милиона динара капитала, инвестираног у прерађивачку индустрију на сваких 1.000 становника, Хрватска са

[1] Mirković, M., 1950, *Ekonomska struktura Jugoslavije 1918−1941*, Zagreb, str. 9.

Славонијом и Далмацијом са 0,727 милиона, а Србија са Војводином без Срема са 0,620 милиона динара.[2]

На другој страни , треба имати у виду да су централна Србија и Војводина имале знатно јаче развијенију пољопривреду него западна подручја, са већом продуктивношћу и да су имале знатне пољопривредне вишкове (будући да је пољопривреда давала око 50% укупног југословенског извоза и стварала неопходна девизна средства за покриће увоза репроматеријала и основних средстава неопходнох индустрији).[3] Ако имамо у виду чињеницу да је пољопривреда у 1923. години, што се наставило и у наредном периоду, учествовала са 46,9% у структури националног дохотка, или заједно са шумарством 55,0%, резлике у бруто националном дохотку биле су нешто мање него што би се то могло закључити на основу података о уложеном капиталу у индустрији, будући да је приход од пољопривреде по глави становника био већи у Србији (нарочито у Војводини). Каснији, али нешто прецизнији, подаци јасно говоре да су Словенија и Војводина још у 1931. години имале врло близак ниво привредне развијености, што се индиректно може видети из економских показатеља, као што је број запослених према делатности.[4] Овде имамо у виду да ниво развијености, у недостатку других економских података, у грубим цртама можемо процењивати и на основу запослености, посебно ако је реч о нижем технолошком нивоу развијености и ако знамо да је запосленост чврсто уграђена у структуру привреде, па стога адекватно одражава домет њеног развоја.[5]

Индустријализација у Краљевини СХС (Југославији)

У периоду 1919−1938. године, нарочито на подручју Словеније и Хрватске, у датим друштвено-економским условима, имамо живу економску активност. Тако, на пример, на подручју Словеније подигнуто је 18,4% индустријско-прерађивачких капацитета од укупног броја у Југославији, а на подручју Хрватске и Славоније 28,9%. Истовремено, на подручје Далмације отпадало је 4,4%, Босне и Херцеговине 5,9%, Војводине (без Срема с Барањом) 17,8%, Србије (у границама 1912) 19,5%, Јужне Србије (Македоније и Косова и Метохије) 4,5% и Црне Горе 0,5 подигнутих индустријских постројења.[6]

---

[2] Грђић, Г., 1953, "Развој привреде Србије и Војводине од ослобођења од Турака", *Производне снаге НР Србије*, Београд, стр. 54.

[3] Pertot, V., 1970, *Ekonomika međunarodne razmjene Jugoslavije: Analiza razmjene 1919−1968*, t. II, Zagreb, str. 18.

[4] Mirković, M., 1958, *Ekonomska historija Jugoslavije*, Zagreb, str. 338.

[5] Berković, E., 1974, "O regionalnim diferencijama u Jugoslaviji", *Sociologija*, god. 16. br. 1. str. 5−22.

[6] Грђић, Г., *наведено дијело*, стр. 55.

Да би смо добили праву слику, неопходно је да се се индустрализација посматра по петогодишњим периодима, јер они нам на адекватан начин глобално говоре о ндустријализацији Краљевине. Наиме, треба имати у виду да су северозападни региони кључну предност стекли у првом петогодишту након Првог светског рата, односно 1919−1923. године, за време државног провизоријума. У то време је српска политичка елита − суочена с бојкотом највећих хрватских странака − била заокупљена потписивањем мировних уговора са до јуче ратујућим суседима, учвршћивањем несигурних спољних граница и унутрашњим уређењем државе. У том нестабилном периоду 1919−1923, од

укупно подигнутих индустријских постројења на Словенију отпада 26,7%, Хрватску и Славонију (са Сремом) 33,4%, Војводину (с Барањом без Срема) 13,6%, а на све остале 26,2% (Далмацију 2,8%, Босну и Херцеговину 7,1%, централну Србију 14,4%, Јужну Србију 2,0% и Црну Гору 0,0%).

Предузећа на северозападу, у првом петогодишту након рата, стигла су, у том мутном и политички нестабилном времену, и да се знатно боље опреме од оних у другим регионима Краљевине. Тако је, на пример, од укупно инсталисаних машинских коњских снага у новооснованим индустријским постројењима, на Словенију, Хрватску и Славонију отпадао лавовски део (76,3%). Детаљно речено на Словенију је отпадало 57,2%, Хрватску и Славонију 19,1%, Далмацију 1,0%, Босну и Херцеговину 3,0%, Војводину 5,0%, централну Србију 10,9%, Јужну Србију 3,4% и Црну Гору 0,0%.

Истовремено, од укупно инвестираног капитала у овом првом петогодишту, у тадашњој Југославији, на Словенију отпада 23,6%, на Хрватску и Славонију 36,7%, а на све остале крајеве 39,7% (Далмацију 3,3%; Босну и Херцеговину 6,0%; Војводину (без Срема с Барањом) 8,7%; Србију (у границама из 1912) 17,6%, Јужну Србију 4,1% и Црну Гору 0,3%). Кључна инвестициона година у Хрватској и Славонији била је 1921 (друга година замене круна за динаре). Само у тој години инвестирано је 55,8% од укупног инвестираног капитала у првом петогодишту након рата, односно 29,8% од укупно инвестираног капитала у периоду 1919–1938. године у индустрију Словеније. То уједно чини једну четвртину од укупно инвестираног капитала до 1918. године у овој покрајини. Сликовито изнето, то је осам пута више него што је био деветнаестогодишњи просек (без 1921. године), односно 9,6% од укупних међуратних инвестиција у индустрији у читавој Краљевини Југославији. Слично је било и кад је реч о запошљавању радне снаге или опремању новооснованих индустријских предузећа у погонским коњским снагама. Кад је реч о Словенији, кључна инвестициона активност била је 1923. Године (годину након замене круна у динаре), иако су и претходне три године биле инвестиционо плодне. У овој години, инвестирано је 47,7% од укупно инвестираног новца у првом петогодишту, односно 27,7% од укупних међуратних инвестиција у

Словенији, или 15,8% од укупно инвестираног капитала у њој за протеклих шездесет и више година (до 1918).[7]

Фискална политика и инвестиције

Замена круна изазвала је вртоглави пад динара, који се добро држао све време рата, односно та замена аустријских круна, поред финансирања буџета задужењем код Народне банке (до краја 1921), проузроковала је инфлацију. Замену тог новца платили су сви (од Јесеница до Ђевђелије), а највише грађани Србије и Црне Горе, јер је од њих преузето 620 милиона круна, а две трећине те суме они су плаћали за време окупације по паритету 1 круна за 2 динара.[8] Али за хрватске политичаре то није значило ништа. У Хрватској, незадовољни паритетом круна – динар (4:1) при замени новца, дигнута је у штампи велика галама, а нарочито у Радићевом *Слободном дому*.

Појачану инвестициону активност у Словенији, Хрватској и Славонији потпомогла је, у условима велике инфлације, кредитна дарежљивост Народне банке (чији су кредити били неколико процената јефтинији од оних на тржишту капитала), Државне хипотекарне банке и Поштанске штедионице.[9] Ово се догађало претежно из политичких разлога, ради задовољавања економских потреба „ослобођене браће“.

Међутим, у наредном петогодишњем периоду (1924–1928) број новоподигнутих индустријских постројења у Краљевини је смањен за 18 индексних поена, а у Словенији за 47, и у Хрватској и Славонији за 38 индексних поена у односу на претходни петогодишњи период.[10] До инвестиционе осеке у ове две покрајине долази и поред тога што је коњуктура била повољна све до краја 1926, а делимично и следеће две године. Основни узрок пада инвестиционих активности можемо тражити у чињеници да су прва два кључна извора финансирања (замена круна за динаре и престанак инфлаторног кредитирања индустрије од краја 1922. а нарочито након стабилизације динара 1925. године) у потпуности пресахла. Следећи разлог смањене инвестиционе активности у периоду 1924−1928, што је у извесној мери настављено и у каснијем десетогодишњем периоду, је тај што те индустријске производе у земљи, због смањене тражње, која је узрокована, пре свега, падом цена пољопривредних производа, није имао ко да купи, а за извоз на иностранo тржиште били су сувише скупи или неквалитетни. Следећи разлог је био рестриктивна политика Народне банке ради очувања стабилности динара, која је настављена и за време економске кризе.

[7] *Статистика индустрије*, 1941, стр. 64−65, 67
[8] *Народна банка 1884–2004*, 2004, стр. 117.
[9] Vučo, N., 1968, *Agrarna kriza u Jugoslaviji 1930--1934*, str. 29−32.
[10] *Статистика индустрије*, 1941, стр. 67.

У каснијем периоду, овај почетни инвестициони залет северозападних покрајина нешто је мало успорен, између осталог, и захваљујући стабилнијој валути, знатно смањеном простору за шпекулације, равномернијем фискалном оптерећењу региона и кредитној политици Народне банке, у којој је до економске кризе тридесетих година претежно био сконцентрисан српски трговачки капитал. Наиме, предузећа у Србији (у границама из 1912) добила су у 1929. години од Народне банке 44,8% од укупне суме распоређених крдита, а предузећа у Хрватској и Славонији 25,5%, Словенији 12,1%, Босни и Херцеговини 5,6% и Далмацији и Црна Гори 4,7%.[11] Истовремено треба нагласити да су банке из северозападног дела државе биле кредитно знатно способније и да су тамошњу индустрију више кредитирале. То је донекле важило и за Државну хипотекарну банку. Истини за вољу, та нова инвестициона политика Народне банке (и не само ње) довела је до тога да је у другом десетогодишту (1929–1938), од укупних инвестиција у индустрију Краљевине у том периоду, у Србији (у границама до 1912) инвестирано 30,4% (становништво 24,1%), а највећи део тих улагања био је у граду Београду. Али то није могло значајно ублажити стечену предност, у претходном десетогодишњем периоду, северозападних региона. У овом другом послератном десетогодишту, такође, натпросечно се инвестира у Хрватској и Славонији (26,9%), Далмацији (9,9%). Истовремено, на нивоу просека инвестира се у Војводини (11,1%) и Словенији (9,6%), а исподпросечно у Босни и Херцеговини (6,0%), Јужној Србији (5,9%) и Црној Гори (0,15%). Када је реч о запослености, и у овом, због познате економске кризе и рестриктивне политике Народне банке (ради одржања стабилности курса динара чак и за време економске кризе), инвестиционо мршавом периоду, Словенија и Хрватска са Славонијом и даље повећавају стечену предност. Од укупно отворених нових радних места у индустрији Краљевине, на ове две покрајине отпадало је 48,9%.[12]

Оно што је још важно истаћи је то да улагања, као један од кључева економског развоја, говоре, између осталог, и о степену развијености. Она нам, такође, говоре о неколико кључних ствари, односно о економској политици владајуће елите и спровођењу те политике. Затим, о ефикасности уложених средстава и, на крају, о односу те власти према појединим регионима. То све свакако може уочити на следећи начин. Прво, након уједињења, инвестициони капитал у индустрији у читавој земљи повећан је у периоду 1918–1938. За 154,5%, а што је било испод просека у Европи. Истовремено, запосленост у индустрији била је нешто већа и порасла је за целих 188,7%.[13] Друго, улагало се у два најнеразвијенија региона, Зетску и Вардарску бановину и два развијена, Дравску и Савску бановину (нарочито

[11] Lakatoš, J., 1933, *Jugoslovenska privreda*, Zagreb, str. 207.

[12] *Статистика индустрије*, 1941, стр. 73.

[13] Kukoleča, S., 1941, *Industrija Jugoslavije 1918–1938*, Balkanska štamparija, Beograd, str. 126 i 233.

у првом петогодишту након уједињења). Процентуално повећање улагања у Зетској и Вардарској бановини може да завара, јер је њихово учешће, у односу на целу земљу, у 1938. у односу на 1919. годину порасло са 0,64 на 1,39 за Зетску, односно са 1,44 на 2,75 за Вардарску бановину.[14] То значи, кључна улагања су била у Дравској и Савској бановини. Треће, један, такође развијен регион остао је ускраћен – Дунавска бановина. Четврто, убрзану индустријализацију севера морале су да плате Моравска и Врбаска бановина, прва насељена српским а друга претежно српским становништвом, јер су улагања у њихову индустрију знатно испод просечних. Пето, кад је реч о подручју града Београда, његово повећање инвестиција и запослености у индустрији није спорно, будући да је он био културни и административни центар државе па је привлачио инвестиције, с једне, а с друге стране је привидно, јер се само у периоду 1931−1938. године његово становништво повећало више од просека целе земље за 23,8%.[15] Шесто, неопходно је нагласити да су ратна разарања највише погодила Моравску, јужне делове Дунавске, северозападне делове Вардарске и централне и северне делове Зетске бановине, односно садашњу централну Србију и Црну Гору. Отуда су заостајање ових региона после уједињења, с једне, и напредак западних, с друге стране.

Царинска заштита

Краљевина Србија, прије уједињења имала је врло либералан царински режим, који је био на снази и у прикљученим крајевима и непосредно након уједињења. То се убрзо променило, што због протекционизма, а што због царинског уједначавања (у вријеме уједињења важило је шест царинских зона), односно, прије свега, заштите индустрије након уједињења (почетком 1919). Одмах затим Влада Краљевине СХС је, одлуком из 1920. године, прописала високе стопе царинске заштите индустријских производа.[16] Та одлука је, с незнатним допунама (Општа царинска тарифа из 1925. године) и каснијим шминкањима, важила све до 1941. године. Обе ове одлуке донете су ван парламента.[17] То говори да је царинска политика била осетљиво питање и преко ње се утицало на целокупне економске, а посредно и на друштвене односе. Зато ниједна политичка странка између два светска рата то питање није покушала да актуелизује на изборима или да га покрене, односно да мења његову основну линију у парламенту, па ни Хрватска сељачка странка (јер је одговарала северозападним покрајинама). Прва карактеристика ових

[14] Вуковић, С., 2003, „Стварање националних економија и разбијање Југославије“, стр. 202

[15] *Statistički godišnjak KJ za 1937*, str. 57 i 76.

[16] Đurović, S., 1986, *Državna intervencija u industriji Jugoslavije 1918-1941*, Institut za savremenu istoriju, Beograd, str. 80.

[17] Мирковић, М., 1936, *Индустријска политика*, стр. 297.

уредби била је у томе да је већина индустријских производа, ради што веће заштите домаћих, била оптерећена царинама и преко 30% од њихове вредности, односно царине су у појединим случајевима износиле и до 42% од продајне цене.[18] Царине на неке производе и репроматеријал биле су још веће. На пример, царина на предмете израђене од камена, стакла и керамике биле су од 50% до 100%, затим на гвожђе у шипкама била је, на пример, од 43% до 50%.[19] Истовремено, просечно царинско оптерећење увезених роба у периоду 1925−1932. кретало се око 25% од њихове укупне вредности, што је увелико оптеретило цене опреме и репроматеријала. Царинско оптерећење служило је, поред заштите слабашне индустрије (претежно сконцентрисане у северозападним регионима), за попуну државног бужета, односно 1/3 укупних прихода државе убирана је путем царине. Друга карактеристика царинске политике била је у томе што се често мијењало царинско оптерећење за поједине производе, посебно за машине. То је утицало, поред недостатка капитала, скупих иностраних кредита и касније евидентне свијетске економске кризе, на успоравање индустријализације, с једне, и условило набавку јефтиних половних машина, којима се није могла организовати курентна производња за извоз, с друге стране. Усвојена царинска политика из 1925. утицала је на то да се у Краљевини, кад је ријеч о индустрији, производи мање, горе и скупље него у другим земљама Средње и Западне Европе.[20] Ти производи су најчешће једино могли наћи своје купце у земљи. Висока царинска заштита била је, такође, узрок поскупљења многих производа широке потрошње, а посебно индустријских, који су из развијеног северозапада пласирани у југоисточне мање развијене регионе. Али и поред тако високих царина, словеначким произвођачима озбиљно су конкурисали чешки и аустријски, што је забрињавало чиновнике у влади.[21] Истовремено, уведене су извозне царине на пољопривредне и сточарске производе почетком 1919. године како би се потрошачи јефтиније снабдевали у пасивним потрошачким покрајинама као што су Словенија и Далмација. То је утицало да је покривеност увоза извозом 1919. износила 23,03%, а 1920. Нешто више, односно 38,1%, да би се покривеност увоза извозом, након укидања забране извоза пољопривредних производа и стабилизације динара, 1923. године попела на 96,86%.[22] После 1925. извозне царине и даље остају за неке пољопривредне (суве шљиве, јаја и сл.) и сточарске производе (пернату живину, кланичке индустрије и сл.), као и многе сировине све до 1931. године. Затим, извозне дозволе су у великој мери подстицале и

[18] Савић, М., 1930, *Наша индустрија, занати, трговина и пољопривреда*, књ. IX, део I, Министарство трговине и индустрије, Београд, стр. 207.

[19] Савић, М., 1929, *Индустрија и царинска тарифа*, стр. 23, 31.

[20] Грегорић, Ц., 1928, "Наша индустрија" у: *Јубиларни зборник живота и рада СХС 1918-1928*, св. I, Matica живих и мртвих СХС, Београд, стр. 156−184.

[21] Савић, М., 1929, *Индустрија и царинска тарифа*, стр. 35.

[22] Šećerov, S., 1936, *Problemi svetske i naše privrede*, Beograd, str. 94.

генерисале корупцију код државних службеника. Све те мере (извозне царине и дозволе) и корупција, узете заједно, отежавале су и поскупљивале економске трансакције, што је утицало на смањење ефикасности и конкуретности привреде. Мјере економске политике су, такође, поред енормних транспортних трошкова, у великој мјери обарале продајне цијене, посебно пољопривредних производа и сировина. Наведене мјере остале су на снази све до 1931. године. Имајући у виду да су пољопривредне вишкове имала централна Србија, Војводина, Славонија и Срем (а нарочито Војводина и централна Србија), то су ове мјере погађале, прије свега, наведене регионе. У исто вријеме, постојала је забрана извоза појединих сировина (вуна, кожа, итд), што су у потпуности подржавали, због ограничавања иностране конкуренције и убирања натпросечних прихода, за разлику од хрватских и словеначких, поједини српски индустријалци. Извозне царине, и поред тога што (према признању тадашњих високих чиновника у влади) нису, по "теоријским начелима" ни "дозвољене" ни пожељне, правдане су од стране чиновника у министарству са три аргумента. Прво, великим зарадама извозника и делатношћу извозничких лобија. Друго, због нараслих потреба нагло увећане државе, посебно ако имамо у виду да је 1936. било 180.000 државних чиновника, што је било велико оптерећење за тако слабашну економију као што је била југословенска. И треће, због наводно ниског фискалног оптерећења пољопривреде, с једне, и како би пољопривредни производи били јефтинији у земљи, односно како би се лакше и јефтиније нахранила "ослобођена браћа", с друге стране.[23]

Положај индустрије и пољопривреде

Југословенска економија између два свјетска рата била је суочена са више проблема. Поред историјски наслеђених проблема, као што су низак ниво организације и недовољно стручна радна снага, вршиоци власти, односно економска политика била је разапета у задовољавању најчешће супротстављених интереса, као и интереса различито развијених региона. Таквих примера има више. Навешћемо један. Прве две године након ослобођења, у време повољних цена пољопривредних производа, влада уводи забрану извоза истих, што се, због њихове повољне цијене на свјетском тржишту (нарочито у Чехословачкој и Аустрији), неповољно одразило на чисто пољопривредна подручја. Али су ти производи били неопходни Словенији, Далмацији и Црној Гори. У сљедећих неколико година, након стабилизације пољопривредне производње, долази и до повећаног извоза. Али то није дуго трајало. Наговјештај економске кризе имамо већ 1926. Године. Након тога долази до захуктавања кризе и смањења коњунктуре на светском нивоу, на шта се није могло утицати, а

[23] Савић, М., 1929, *Индустрија и царинска тарифа*, стр. 73-75.

то је довело до ниских цена пољопривредних производа на светском тржишту (на пример 1932−1936). То је проуроковало пад националног дохотка у европским земљама и Америци. У периоду између 1929. И 1933. године он се кретао између 45% и 50%. Што је вредело и за Краљевину Југославију.[24] У исто време, унутрашњи проблеми били су, поред лоше вођене економске политике, низак ниво индустријализације, неродне године и ниске цјене пољопривредних производа у земљи. Уз све то, држава је узимала своје, за слабашну економију, претеране намете. Економска криза, односно смањена коњунктура огледала се у неколико следећих чињеница. Криза је утицала на смањење тражње и пад свих цјена. Будући да је Краљевина била претежни извозник пољопривредних производа и сировина, то се вишеструко негативно одразило на платни биланс земље, а самим тим, и на њену економију, што је у великој мери утицало и на односе између региона.

Што се тиче ситуације на свјетском тржишту она је била нешто другачија: цијене индустријских производа падале су нешто више од домаћих, а цијене пољопривредних производа нешто мање од југословенских. Нижи пад цена индустријских производа у земљи него у свијету био је, пре свега, због велике царинске заштите тих производа.[25]

Поред раније описаних погодности, југословенска индустрија, због своје ниске продуктивности и малог учешћа нето инвестиција у односу на национални доходак, споро се развијала. Наиме, за период 1923−1938. године просечна стопа раста националног дохотка била је 1,9% годишње, а по становнику само 0,15% годишње.[26] На то је, поред економске кризе, утицао и низакниво нето инвестиција, које су се између два светска рата у Југославији кретале око 5% националног дохотка, док су се оне, у истом раздобљу, у развијеним земљама кретале изнад 10%. То је била, између осталог, последица: прво, тадашње економске политике; друго, глобалне економске кризе; треће, јефтиних пољопривредних производа тридесетих година; и четврто, одлива капитала под контролом акционара са Запада и шпекуланата за време економских криза тридесетих година. Тај одлив капитала нарочито је био велики из рударства (сконцентрисаног у Србији и Босни и Херцеговини). Ту се може тражити један од узрока зашто индустрија није успела ни да делимично апсорбује вишак радне снаге са села, иако је учешће иностраних средстава у њој 1938. године износило 45,6%. Томе су у великој мери допринели и скупи кредити, будући да је банкарски капитал претежно био у страним рукама. Мјере економске политике толико су утицале на положај сељаштва да се, путем маказа цена и других сложених тржишних механизма, из пољопривреде између два светска рата одливало око 46% њених тржишних прихода (без дела продаје

[24]Šećerov, S., 1936, *Problemi svetske i naše privrede*, str. 195.

[25] *Привредни преглед*, 13. 7. 1930.

[26] Vinski, I., 1978, *Kretanje društvenog proizvoda svijeta od 1910. do 1975. godine*, Ekonomski institut, Zagreb, str. 116.

локалним потрошачима).[27] А то значи у највећој мјери из централне Србије, Војводине, Славоније и Срема, заправо из оних региона који су давали највише пољопривредних вишкова. У периоду 1932−1939. године цене индустријских производа које је сељак куповао биле су за 35−75% веће од цијена призвода које је он износио на тржиште.[28] Наведене чињенице указују да је пољопривреда све вријеме између два рата у највећој мери финансирала индустријску производњу. То је посебно важно нагласити ако знамо да је учешће пољопривреде у укупном националном дохотку између два рата у просијеку износило око 46%.[29] Истовремено, становништво које је живљело од пољопривреде, шумарства и рибарства чинило је, према попису из 1931. године, 76,3%.[30] У мање развијеним регионима тај проценат је био већи. С тим у вези значајна је чињеница да су укупна фискална оптерећења ниско продуктивне пољопривреде износила 48%, занатства 32% ииндустрије 22,5%. У исто вријеме, учешће у потрошњи било је: пољопривредници 41%, запослени у индустрији 36% и занатлије 23%.[31] Наведени подаци, јасно показују, до којих се размера, путем маказа цена, одвијало преливање дохотка из пољопривредних региона у индустријске, односно из Србије у Словенију и Хрватску. То је један од, поред уситњеног поседа и аграрне пренасељености, кључних разлога који су успоравали или онемогућавали модернизацију пољопривреде, која се претежно заснивала на сточној радној снази. Истовремено, према Куколечу, бруто приход по једној сеоској радној снази износио је, у односу на југословенски просек, 1939. године, у Словенији 88,6; Хрватској 104,8; Босни и Херцеговини 51,8; Црној Гори 33,4; Војводини 212,4; централној Србији и Косову и Метохији 124,7 и Македонији 47,8 индексних поена.[32] Овде треба имати у виду да је аграрна пренасељеност највише била раширена у Приморској бановини (на 100 хектара ораница има 302 становника који живе од пољопривреде), затим у Зетској (236), Дравској (219), Савској (158), а најмања у Моравској (165), Вардарској (136), Врбавској (128), управи града Београда (106) и Дунавској (81). Ако имамо у виду да је у Дравској и Савској бановини процентуално највише било непољопривредног становништва, то је један хектар земље, поред Приморске и Зетске бановине, хранио највише становника ових двију бановина. Продуктивност рада у пољопривреди била је највећа у Војводини, централној Србији и Славонији. Отуда су оне давале далеко највише пољопривредних вишкова и, самим тим, маказама цијена биле

[27] Kukoleča, S., 1956, *Analiza privrede Jugoslavije pred Drugi svetski rat,* Ekonomski institut FNRJ, Beograd, str. 207.

[28] Јелић, М., и Цветковић, Р., 1956, "Развитак привреде између два светска рата", у: *Развитак привреде ФНРЈ*, Нолит, Београд, стр. 54.

[29] *Statistički godišnjak K J za 1937*, str. 403.

[30] *Statistički godišnjak K J za 1940*, str. 20−31.

[31] Kukoleča, S.*наведено дијело*, 1956, str. 195-198.

[32] *Исто*, стр. 72-90.

највише оштећене. Оне од тога, као што видимо, због ниских цијена пољопривредних производа, великих пореза и скупих транспортних трошкова, нису имале много користи. Аграрна пренасељеност је у великој мери оптерећивала пољопривреду и, према неким процијенама, износила је између 3 и 3,8 милиона становника, односно вишак радне снаге на селу износо је између 900.000 и целих 1.000.000 лица.[33] Оваква економска политика према пољопривреди, односно пребацивање издржавања државе на њена плећа, а посебно политика царинских стопа, и тада је изазивала незадовољство и била предмет жестоких оспоравања. Та политика, најблаже речено, оцијењена је као неадекватна економским могућностима сељаштва. Она га је све више исцрпљивала, односно спријечавала је, због одсуства акумулације, модернизацију села, нарочито његово повезивање путном мрежом. Због лоших комуникација, односно тешкоћа у дотурању њихових производа до потрошачких центара, енормни транспортни трошкови падали су на њихова плећа и тиме умањивала њихову и онако малу добит. Истовремено, та економска политика била је врло често без плана. Али, због "виших интереса", српски представници у власти то нису хтели да чују. Били су опијени прво идејом, а затим и самим уједињењем.

Највеће оптерећење сељаштва у апсолутним вредностима имамо у Војводини и Срему, затим Хрватској и Славонији, а најмање у Далмацији и Босни и Херцеговини. Велико оптерећење сељаштва у Словенији настаје, пре свега, због локалних пореза, односно "бановинских дања", које су биле далеко највеће у држави.[34] Пореска оптерећења сељаштва, као што видимо из приложених података, после извршене пореске ревизије су: прво, највећа у Војводини, и друго, остала и даље велика, јер се порез у великој мери плаћао по хектару, а не по оствареном дохотку или добити. То значи, већи терет (по становнику) носила су сељачка домаћинства из мање развијених крајева с уситњеним поседом, а главни терет финансирања државе падао на терет пољопривредних региона (централне Србије, Војводине, Славоније и Срема). Велика пореска оптерећења сељака, на једној, и велике царине на скупе пољопривредне машине и алате, с друге стране, произвели су одлив нето акумулације у индустријски развијена подручја и онемогућили модернизацију српског села и изградњу њему неопходне инфраструктуре (пре свега путне мреже). А у исто вријеме, да поновимо, скуп превоз падао је на терет произвођача. То је утицало да пољопривредни производи постижу мању цијену, јер у крајевима у којима су недостајали, због њихове скупоће, долази до смањене потрошње.

Изложеним подацима треба додати чињеницу да је, непосредно након ослобођења, фискално оптерећење пољопривреде (ради изградње државе у коју су ушла „ослобођена браћа" и повећаних војних издатака због несигурних граница) било натпросечно, и то посебно првих неколико

[33] Kukoleča, S.*наведено дијело*, 1956, str. 201.
[34] Krstić, Đ., 1934, *Dva aktuelna agrarna problema*, Sarajevo, str. 104.

година у Србији. Затим, да се због "прикључења" ослобођених крајева, односно уједињења, Србија од Аустрије добила незнатну ратну одштету (5% од укупне ратне штете одређене Аустрији). Одатле произлази да је њихово не само ослобођење него и послератни развој у извесној мери, преко маказа цијена, платила Србија. На основу изложеног, можемо закључити да је Србија у посљератном развоју заузела ниску стартну позицију, да је та позиција погоршана за време државног провизоријума (непосредно након ослобођења) и да се на овај губитак, из тадашње политичке елите, због мира у кући, готово нико није много обазирао.

Закључак

Укратко изложени привредни и економски однос у Краљевини показује више него видљиво да је Краљевина Југославија била суочена с многим проблемима. Један од тих проблема, поред сталних чарки на новоуспостављеним границама, притисцима савезника за ревизију Тријанонског уговора, италијанском настојању да дестабилизују нову државу, различитих валутних и царинских система, различитог нивоа развијености, различитих културних стандарда, верске подељености и биле су сталне и лажне оптужбе од стране Хрвата да су депривилеговани. А повремено су им се придруживали (у то време знатно дискретније) и Словенци. Српска политичка елита, како тада тако и касније, на све то пристаје због великог улога коју је Србија уложила у нову државу, наивно верујући да ће се стање поправити. То је, у великој мери, трошило српске снаге и дестабилизујуће утицало на целокупну организацију државе и друштва. Спречило је политичку елиту да се ангажују на решавању других горућих политичких, економских и културних проблема, којих је морало бити у држави састављеној од народа који до тада никада нису живели под окриљем исте државне власти. Прецизније речено, спречило је српску елиту у решавању својих виталних друштвених и економских проблема. Зато је била могућа, док су Срби били заокупљени државом, тако брза индустријализација северозападних покрајина (бржа од свих осталих) у првом петогодишту након ослобођења. Све то је довело до ситуације да је привреда Краљевине биле у веома тешкој ситуацији, и живљела је, фигуративно речено, на „интензивној нези".

Литература

Mirković, M., 1950, *Ekonomska struktura Jugoslavije 1918−1941*, Zagreb

Грђић, Г., 1953, "Развој привреде Србије и Војводине од ослобођења од Турака", *Производне снаге НР Србије*, Београд

Pertot, V., 1970, *Ekonomika međunarodne razmjene Jugoslavije: Analiza razmjene 1919−1968*, t. II, Zagreb

Mirković, M., 1958, *Ekonomska historija Jugoslavije*, Zagreb

Berković, E., 1974, "O regionalnim diferencijama u Jugoslaviji", *Sociologija*, god. 16. br. 1.

Статистика индустрије, 1941

Народна банка 1884–2004, 2004

Vučo, N., 1968, *Agrarna kriza u Jugoslaviji 1930—1934*

Lakatoš, J., 1933, *Jugoslovenska privreda*, Zagreb

Kukoleča, S., 1941, *Industrija Jugoslavije 1918–1938*, Balkanska štamparija, Beograd

Вуковић, С., 2003, „Стварање националних економија и разбијање Југославије"

Statistički godišnjak KJ za 1937

Đurović, S., 1986, *Državna intervencija u industriji Jugoslavije 1918-1941*, Institut za savremenu istoriju, Beograd

Савић, М., 1930, *Наша индустрија, занати, трговина и пољопривреда*, књ. IX, део I, Министарство трговине и индустрије, Београд

Грегорић, Ц., 1928, "Наша индустрија" у: *Јубиларни зборник живота и рада СХС 1918-1928*, св. I, Matica живих и мртвих СХС, Београд

Šećerov, S., 1936, *Problemi svetske i naše privrede*, Beograd

Привредни преглед, 13. 7. 1930.

Vinski, I., 1978, *Kretanje društvenog proizvoda svijeta od 1910. do 1975. godine*, Ekonomski institut, Zagreb

Kukoleča, S., 1956, *Analiza privrede Jugoslavije pred Drugi svetski rat*, Ekonomski institut FNRJ, Beograd

Јелић, М., и Цветковић, Р., 1956, "Развитак привреде између два светска рата", у: *Развитак привреде ФНРЈ*, Нолит, Београд

Statistički godišnjak K J za 1940

Krstić, Đ., 1934, *Dva aktuelna agrarna problema*, Sarajevo

Марко Б. Јанкетић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115093J

ОСЛОБОЂЕЊЕ МОЈКОВЦА У ПРВОМ БАЛКАНСКОМ РАТУ

1.*Увод*

Црна Гора је проширила своју територију ка Полимљу и Потарју послије побједоносног рата са османском државом 1876/78. године. На Берлинском конгресу одржаном 1878. године, поред осталог, одлучено је да се Црној Гори присаједине Колашин, Плав и Гусиње, а да Беране остане османској држави. Гранична линија успостављена је и ријеком Таром, што је значило да преко Таре Црна Гора није могла ништа добити. Мојковац је остао у Османском царству. [1] Берлински конгрес 1878.године није остварио тежње не само Русије, него и њене штићенице Црне Горе.Од тада државни врх Црне Горе на челу са књазом Николом прави дугорочну концепцију за проширење својих државних граница, углавном у онаквој мјери каква је била конципирана по Санстефанском миру.Он је био свјестан чињенице да се у перспективи не може упустити у један локални рат модерних карактеристика са османском државом, јер Црна Гора својом величином, те економским и војним потенцијалом није то била кадра.То је требало бити остварено у склопу једног ширег пројекта и покрета на Балкану, сличног оном од 1875.до 1878.године, иза кога би стала Русија, и још нека њој наклоњена велика сила.Берлинске границе Црне Горе свакако су биле неприродне, и нијесу одражавале географска и економска кретања и очекивања црногорског становништва.Пошто је Аустроугарска 1878.године окупирала Босну и Херцеговину, и Црној Гори и Србији било је јасно да своја територијална проширења могу градити само на рачун османске територије, јер у супротном, то би их одвело у правцу Босне и Херцеговине у сукоб са једном великом европском силом, иза које је опет стајала такође још моћнија Њемачка.

Црногорски државни врх градио је своју концепцију територијалног ширења у постберлинском периоду у неколико праваца: ка скадарском басену и његовом залеђу у сјеверној Албанији, Потарју, Полимљу и Метохији.Радило се дакле у географском смислу о територијалном полукругу од сјевера ка сјевероистоку и југу. За разлику од околине скадарског басена, у коме прекогранично становништво није било

* janketicm@yahoo.com

[1] Новак Ражнатовић, Црна Гора и Берлински конгрес, Цетиње, 1979, 77-78.

српско, него углавном албанско (римокатоличко), Црној Гори је било најлакше да перманентност своје политике одржава у Полимљу и Потарју. Радило се о историродном становништву, које је учествовало у покретима и устанцима које је Црна Гора организовала од средине XIX вијека. Књаз Данило, а касније и књаз Никола су у том периоду у извјесној мјери формирали инфраструктуру своје власти, заглаварили један број људи и везали их за Цетиње.Без обзира што је граница повучена 1878.године, те везе нијесу нестале.Црна Гора настоји што више да оствари свој просвјетни, културни, па чак и економски утицај.Тајно наоружава прекогранично становништво.Прекотарско и преколимско становништво гледало је за читав постберлински период на Црну Гору као на своју матицу и наду, а свој положај као тренутан, и у перспективи промјенљив.

Од Берлинског конгреса до почетка Првог Балканског рата, положај прекограничног хришћанског становништва у Полимљу и Потарју под османском влашћу био је генерално гледано лош.Уосталом то није био никакав изузетак у односу на остало хришћанско становништво у овој држави.По повлачењу границе, уз граничну регију насељавају се муслимани избјеглице из Црне Горе, који нијесу хтјели да живе под хришћанском управом.Носећи са собом ту фрустрацију, они су имали одиозу према хришћанском становништву, и користили сваки моменат да га пљачкају и тероришу, надајући се генерално да ће оно побјећи у Црну Гору, и тиме им ослободити још више земљишног простора.Радило се дакле о комбинацији нетрпељивости из вјерских и економских побуда.И домицилно муслиманско становништво понашало се углавном исто, мада са нешто мањим степеном нетрпељивости.Званичне османске власти су у бројним кризним ситуацијама углавном држале страну муслиманском становништву.Биле су попустљиве према њему, а рјешавања потреба хришћанског становништва пролонгирале или обесмишљавале.

2. *Непосредне припреме Црне Горе за рат и улазак у њега*

Концепција коју је црногорски државни врх градио деценијама, реализацију је доживјела 1912.године формирањем Балканског савеза.Црна Гора се тако нашла у савезу балканских хришћанских држава, иза кога је стајала, или прецизније речено кога је створила кроз низ дипломатских перипетија Русија.Од четири савезнице, Црна Гора је била теритиоријално најмања, а самим тим и са најмањим економским и војничким капацитетом да стратегијски ријеши рат.

Први балкански рат престављао је завршницу потискивања Османског царства из Европе који траје још од 1699.године. Истовремено стратешки циљеви балканских држава(Црне Горе,Србије,Бугарске,Грчке) престављали су покушај националног ослобађања поробљених сународника и диобе Османског царства у распадању.То је био први, и једини пут, да су се балканске државе нашле здружене у једном ратном

савезу.Црна Гора је прва објавила рат Османском царству 8.октобра 1912.године.Црногорска војска имала више од 35.000 војника и подијељена у три оперативна одреда; Зетски,Приморски и Источни. Зетски и Приморски одред имали су око 23.000 војника са задатком да заузму главни стратешки циљ Скадар. Источни одред, под командом бригадира Јанка Вукотића, формиран је из мирнодопског периода од Четврте дивизије са сједиштем у Колашину.[2]Њему је из састава Треће дивизије придодата Дурмиторска бригада.Одред није имао јединствен реон окупљања, због тога што је ратна дејства требао да отпочне из три правца.У реону Андријевице концентрисана је Васојевићка бригада, гдје је и било њено бригадно сједиште.Колашинска бригада концентрисана је у реону Колашина, гдје јој је било и бригадно сједиште.Дурмиторска бригада је пошла 5.октобра из Шавника и стигла сљедећег дана у реон Колашина.Језеро-шарански батаљон из састава Дурмиторске бригаде прикупио се у Жабљаку.Њему је придодат још један формирани батаљон од пребјеглица са османске територије преко Таре.Од ова два батаљона формиран је Прекотарски одред.Концентрација трупа Источног одреда извршена је 7.октобра.Према раније утврђеном плану, од прекограничног становништва формирано је још шест батаљона из ширег реона Берана.Одређен је детаљно и старјешински кадар.Командант ове групације био је војвода и бригадир Лакић Војводић-Кастратовић, родом из Васојевића, који је у црногорској држави обављао високе државне функције, био чак и министар, али није имао никаквог војничког образовања.Од ове формације је послије ослобођења Берана формирана Беранска бригада.Она је на дан објаве рата била у функцији дејства у Источном одреду.Тако је Источни одред имао укупно 12600 војника и 32 артиљеријска оруђа.Начелник штаба одреда био је командир Мило Матановић, родом из катунског племена Ћеклића, војно школован у Италији.

Сходно Уставу Црне Горе из 1905. године, да владар објављује рат и склапа мир, краљ Никола се прогласом 26.септембра 1912.године (по старом календару) народу обратио прогласом да земља ступа у рат са османском државом. По обичају, краљ се није много бавио административном конотацијом прогласа, већ је он био комбинација лирско-патриотског говора, тј. обраћања писменим путем поданицима. Истог дана проглас је објављен на првој страни владиног органа „Гласа

[2] Јанко Вукотић са Чева, војно школован у Италији.Био је блиски рођак црногорске краљице Милене, и припадао братству које је традиционално било везано за Петровиће још од Петра II.Прошао је све чинове у црногорској војсци, од потпоручника до дивизијара 1913.године.Министар и предсједник црногорске Владе у више наврата.За његово име везују се највећи црногорски војни успјеси у балканским и Првом свјетском рату.У Краљевини СХС прво је био дивизијски а потом армијски ђенерал.Умро је 1927.године.

Црногорца“, а затим разаслат путем плаката по држави.[3] Тако је Црна Гора у рат са Османским Царством ушла прва од свих балканских савезница 26.септембра (по старом календару), тј.8.октобра (по новом).И ту се водило рачуна о обезбјеђењу првенства владајућој династији, како би се слава побједиоца обезбиједила престолонасљеднику.Послије вишечасовне артиљеријске припреме са Градине код Тузи, Зетски одред прешао је ондашњу званичну границу на ријеци Цијевни и отпочео борбена дејства.

3.*Ослобођење Мојковца*

Главнина Источног одреда налазила се у Колашину. План дјеловања главнине Источног одреда био је правац Колашин-Мојковац-Шаховићи-Бијело Поље-Беране.На том правцу бригадир Вукотић је рачунао на Колашинску бригаду и четири батаљона Дурмиторске бригаде, чету извиђача, чету пионира и прекограничне добровољце. Колашинска бригада била је под командом Милоша Меденице, а шеф штаба био је капетан Вук Влаховић, а бригадни барјактар Новица Вуксановић.Ова бригада имала је шест батаљона и 28 чета. Команданти батаљона били су : Ровачког капетан Милета Бећковић, Доњоморачког командир Јово Меденица,Горњоморачког капетан Ђуро Пековић,Колашинског командир Периша Влаховић,Липовског поручник Васо Дожић, Пољског командир Павле Вујисић.Командир бригадне батерије капетан Божо Ракочевић, а извиђачке чете одреда поручник Грујица Дрљевић.[4]

Колашинска бригада мобилисана је шестог октобра. Пет батаљона дошло је у Колашин,а Пољски је остао код својих кућа. Пољски батаљон чинили су: Штитаричка, Подбишћко-бјелојевићка чета, Горњопољска, Доњопољска и Бистричка чета. Пољски батаљон је 7. октобра стављен у приправност и његове чете су непримјетно изашле око 18 часова на границу, а Штитаричка на положај Шанац.Дурмиторска бригада била је под командом бригадира Јока Аџића. Дробњачки батаљон имао је 648 војника а Ускочки 683 војника.[5]

Колашинском групом руководио је командант одреда. Он је са Колашинском групом извршио покрет из Колашина за Мојковац и 8. октобра предвече дошао у Штитарицу. Истог дана у 6 сати ујутру Колашински и Доњоморачки батаљон са једним водом Колашинске брдске батерије под командом Јова Меденице кренули су правцем Мушовића Ријека-Врањак-Шишко језеро- Ваган Каљића гдје су стигли око 19 сати и заноћили, истуривши претстражу ка Мучници.Храну су понијели за четири дана. Задатак ових батаљона био је да заузму Ваган Каљића и Мучницу, а

[3] *Глас Црногорца,*бр.42,26.септембар 1912,1;Никола Петровић,*Политички списи,*Цетиње-Титоград,1989,405-407.

[4] Др Новица Ракочевић,*Колашински крај до стварања југословенске државе 1918.године*,Монографија Колашина, Колашин 1981.године,168.

[5] АИИЦГ,Ф.344,Рукопис Вула Кнежевића,28.

са десним крилом да пређе ријеку Лим и да заузму Обров.Претходница била је први батаљон Колашинске бригаде (Ровачки) и прва чета извиђача. Командант претходнице био је капетан М. Бећковић.Главнина одреда кренула је у 8 сати ујутру правцем низ ријеку Тару који води за Поља, а преноћила у Штитарици.Главнину су чинила два батаљона Колашинске бригаде, четврти батаљон Дурмиторске бригаде.Први су кренули Горњо Морачки и Липовски батаљон.[6]

Десно крилни одсјек под командом Милоша Меденице, чинили су батаљони Горњоморачки, Липовски, вод брдске Билећке батерије, пола Бјелојевићке чете, један вод извиђача колашинске бригаде. Батаљони кренули су у 12 сати послије поноћи и пред зору заузели простор од косе Боричића до средњовјековног Брскова. Правац кретања ових батаљона био је планиран преко Брскова за Рогов крш па на Бијело Поље. Лијево крило је било под командом Павла Вујисића, и то четврта чета Пољског батаљона са Ровачким батаљоном и водом Колашинске батерије. Батаљон је кренуо 12 сати послије поноћи, а прије зоре заузео је Букову главу. Правац кретања био је да пређе Тару заузме Бурен и Шљемена више Каљића, а затим преко Обода, Шаховића на Бијело Поље.Батаљони Дурмиторске бригаде Жупо-пивски, Дробњачки,чета извиђача,чета пионира,Никшићка брдска батерија. Кренули су у 2 сата иза поноћи.Батаљон Жупо Пивски и Никшићка брдска батерија са четом пионира имала је задатак да заузме шанац изнад Мојковца, а Дробњачки батаљон и чета извиђача косу Боричића.[7]

Ријека Тара се пробија између Сињајевине и Бјеласице испод горњег Колашина код самог Мојковца, и скреће према западу и одваја Поља(Црна Гора) од питомог доњег Колашина(Османско царство). Веза између становништва са десне обале Таре са Црном Гором била је већа након Берлинског конгреса 1878. године, кад је ријека Тара била граница између Црне Горе и Османског царства. Турски положаји надвишавали су лијеву обалу Таре, те су Турцима омогућавали добру прегледност и пружали повољне услове за одбрану. На самој обали Таре, гдје скреће према западу, издизала се стара караула са небројеним пушкарницама на њеним дебелим зидовима. Мала планинска касаба са свега неколико кућа на самој обали Таре, била је мјесто гдје су се одиграле многе крваве борбе.

Мојковац је био најистуреније турско упориште на овом дијелу црногорско османске границе. На простору Мојковца и Бијелог Поља налазило се око 2000 турских аскера и редифа. У Мојковцу се налазило око три батаљона низама и башибозука. Главни дио тих снага био је груписан око касарне у Мојковцу и сјеверно од насеља.Турци нису имали артиљерије.[8]

---

[6] АИИЦГ,ф, 85.(Диспозиција Источног одреда у Колашину 24.9.1912).

[7] Исто.

[8] Исто.(Извјештај команданта одреда краљу Николи 25.9.1912).

У Штитарици командант Источног одреда 9. октобра у раним јутарњим часовима обратио се официрима и војницима да ће овај одред ступити на османско земљиште и да ће заратити са Турском за национално ослобађање.Војска је снадбјевена свим потребштинама тако да се строго забранила пљачка. Турци су војницима Приморског одреда сјекли главе, а код црногорске војске строго се забрањује и сјечење главе непријатељу, него као знак храбрости требало је донијети капу непријатеља. Са преговарачима и онима који се предају требало је хумано поступати, свачија имовина морала је бити заштићена. Ко се ових наредби од војника не би строго придржавао био би предат суду.[9] Тога јутра командант одреда обавијестио је турског команданта да се Црна Гора и Турска налазе у ратном стању и позвао га на предају уз гаранцију да ће част и живот свих официра и војника бити осигурани.Рок за одговор био је десет минута пошто топ из Подбишћа испали три метка.[10]

Јанко Вукотић је командовао из Подбишћа гдје се налазила резерва главнине тј. Пивско-ускочки вод брзометне брдске батерије. Остала пушчана муниција која није код војске налазила се у Штитарици. Вукотић је наредио да се борба не смије отпочети док не пукне топ из Подбишћа.Пошто турски командант није одговарао на понуду, око 10 часова отпочео је напад на Мојковац. Турски командант посјео је са војском узвишицу код моста на Тари и прилазе Мојковцу, очекујући главни напад у том правцу . Истог часа је отпочела паљба топова са шанаца и Букове главе, прво на карауле и Мојковац, други на карауле у Стричини и косу Шутовића а лијево и десно крило било је под заштитом артиљерије.

На десном крилу, прва колона Доњоморачки и Колашински батаљон овладали су Мучницом изнад средњовјековног града Брскова, а затим напали Турке у рејону села Ракита.Друга колона Горњоморачки и Липовски батаљон, пола Бјелојевићке чете и извиђачки вод Колашинске бригаде из села Бјелојевићи напали су на Брсково и Медено гувно. Друга колона под командом Милоша Меденице након заузимања Брскова и Меденог гувна, угрозила је позадину турских снага у Мојковцу.Ова колона је наставила напредовање према долини Лепешнице.

На лијевом крилу, четврта колона под командом Павла Вујисића успјешно је извршила свој задатак. Прије напада Вујисић је Мушовићима упутио капетана Саву Анђелића коме се нису одазвали. У 8 часова отпочела је топовска паљба, а затим је ова колона прешла Тару. Пољски батаљон напредовао је преко Мушовића у Прошћење, а Ровачки батаљон преко Мекића избио је на рејон Угарче. Турци су пружили јак отпор у рејону Угарче, гдје је дошло до већег пушкарања са одјељењем Секула

[9] Исто.(Општа наредба команданта Источног одреда војницима и официрима у Штитарици 26.9.1912).

[10] Исто.(Ултиматум команданта Источног одреда послат турском команданту у Мојковцу из Штитарице 26.9.1912).

Бошковића. Прва колона Доњоморачки и Колашински батаљон овладали Мучницом и напали Турке у реону Ракита-Бојишта. Након што су разбили Турке у овом реону они су се задржали на заузетим положајима.[11]

Јаки продори друге и четврте колоне олакшали су трећој колони да из правца Подбишћа после дво и по часовне упорне борбе пређе на десну обалу Таре, и уђе у Мојковац око 12 сати и 25 минута. Што није раније узрок је велика магла, која није дозвољавала ни топовску паљбу ни наступање трупа прије 10 часова прије подне. [12] Турци су се повукли и заузели шанац изнад Мојковца и косу изнад Урошевине. Командант Матановић заузео је кулу у Мојковцу, гдје је нађено доста муниције, а војска је напредовала да заузме шанчеве изнад Мојковца. Након енергичног напада треће колоне и напредовања друге колоне ка Роговом Кршу и четврте од Бурена ка Ободу Турци су приморани да се повуку на лијеву обалу ријеке Лепешнице.[13] Трупе Источног одреда које су прешле границу најодушевније су дочекане од тамошњег локалног православног становништва.[14]

Прва колона Колашински и Доњоморачки батаљон су око 9.30 часова извршили покрет из рејона Вагана и после више часовне борбе уз помоћ брдских топава потукли турске снаге у реону села Ракита а затим избили у долину Равне Ријеке.[15] Предвече турске снаге задржале су се на линији Муминов Крш-Пале-Лијеска, док су јединице Колашинске групе 9. октобра заноћиле : прва колона у Равној Ријеци, друга и трећа у реону Рогов Крш-Лепенац, а четвра у Ободу на источним падинама Бурена.[16] Приликом ослобађања Мојковца Колашинска група имала је 5 мртвих и 15 рањених.[17] Убијени су Пајо Тадић и Стеван Осмаић војници Жупо-пивског батаљона, Јаков Ровчанин и Мирко Аџић војници Ускочког батаљона, за петог погинулог војника нема података.[18]

---

[11] Исто.(Извјештај командира Павла Вујисића који је послат команданту одреда у Подбишће 27.9.1912).

[12] Исто.(Извјештај команданта Источног одреда краљу Николи из Лепенца 27.9. 1912).

[13] Исто.(Извјештај командира извиђачке чете команданту Источног одреда 27.9.1912).

[14] Политика,бр 3125, 26.9.1912,2.

[15] АИИЦГ,ф,85.(Извјештај командира Јова Меденице команданту Источног одреда 28.9.1912); Митар Ђуришић, *Знамените битке и бојеви српске и црногорске војске,* Београд 1998,411.

[16] Митар Ђуришић, *Први балкански рат 1912-1913*,Књ.III,Београд 1960 ,164. Као нап.4,169.

[17] Глас Црногорца, бр.43.29.9.1912,2.

[18] АБОНМЦГ,*Протокол погинулих,умрлих или иначе несталих војника у ратовима 1912. и 1913.год*.61-67.

4. *Организација власти у Мојковцу*

Ослобађањем Мојковца 9. октобра командант одреда Јанко Вукотић, , предузео је потребне мјере да се живот на десној обали Таре нормализује. У Мојковцу је оставио чету Пивљана да одржава ред, а капетану Пољске капетаније Виду Кргушићу наређено је да капетанску канцеларију и телеграфску станицу пресели из Поља у Мојковац, што је он урадио.

Министарство унутрашњих дјела Краљевине Црне Горе образовало је 9. децембра 1912. године комисије које ће извршити организацију власти у ослобођеним крајевима. За Бјелопољску област одређена је комисија у саставу : Милић Дабетић, Периша Пајковић и Миливоје Јоксимовић, сва тројица учитељи. Комисији су предочене границе ове области, а њихов задатак је био да организују општине са најмање 400 а највише 600 домова. Општине би добиле називе по мјесту у којем би требало да буде њихово сједиште.Сједиште би требало да буде по могућности гдје има највише српског живља и најживљем мјесту са доста промета.[19]

Комисија је приступила организовању капетанија и општина о чему је поднијела извјештај министру иностраних дјела.Дат је предлог да се у Бјелопољској области формирају три капетаније : Бјелопољска са сједиштем у Бијелом Пољу,Шаховићка са сједиштем у Шаховићима и Бродаревска са сједиштем у Бродареву. У састав Шаховићке капетаније улазиле су општине : Шаховићка,Равноречка,Мојковачка и Недакуска.Било је предвиђено да свака општина има по четири пандура које би постављао предсједник општине.

Комисија за организацију капетанија и општина за Бјелопољску област поднијела је предлог јануара 1913. године, предлагајући за предсједника општине Мојковац учитеља Милана Палевића, секретара Мила Анђелића, за одборнике су предложени Тодор Јокић,Миладин Медојевић и Синан Кофрц, а за њихове замјенике : Машо Балијагић,Гаврило Делић и Мирко Хоџић.

У овом предлогу наведен је попис домова Бјелопољске области извршен непосредно након ослобођења наведене области, са свим селима,националној припадности и броју одбјеглих. Општина Мојковац обухватала је села Мојковац, Лепенац, Жари, Мекићи, Прошћење, Стричину и Мушовиће. Село Мојковац имало је 70 турских домова,одбјеглих 27 домова,српских домова није било. Село Лепенац имало је 65 турских домова, одбјегла 4 дома, српских домова није било. Село Жари имало је 79 турских домова, 6 српских домова, одбјеглих 9 турских домова. Село Мекићи имало је 4 турска дома, одбјеглих 11 турских домова, српских домова није било. Села Прошћење, Мушовићи и

[19] Жарко Шћепановић, *Ослобођење Бијелог Поља 1912. године и организација власти*, Историјски записи, бр.1-2,Титоград 1986,67-68.

Стричина имала су 136 српских домова, 20 турских домова и одбјеглих 5 турских домова. Мост између села Подбишће и Бјелојевићи кога је однијела ријека Тара у априлу 1912. године , поново је изграђен на истом мјесту децембра исте године под „управом инжињера Мирка Дедовића“.[20]

5. *Закључак*

Турска војска иако је имала веома добре одбрамбене положаје у Мојковцу није могла издржати у овом сукобу. Захваљујући ефикасном нападу друге и четврте колоне на боковима и позадини турских снага , трећа група која је надирала из Подбишћа извршила је у рејону Мојковца најтежи задатак успјешно . Колашинска група је брзом акцијом савладала турске снаге у рејону Мојковца. Турске снаге биле су међусобно територијално удаљене неповезане и орјентисане на пасивну одбрану. Муслиманско становништво слабо се одазвало мобилизацији у редифским јединицама, а код турских снага није показана борбена дисциплина. Мојковац је прво мјесто ослобођено у Првом балканском рату .Тако је почетком рата 1912. године гласовита Колашинска бригада освојила је и порушила турске карауле, и себи отворила пут на побједоносни поход преко Доњег Колашина, Васојевића ка Метохији.

Извори

Необјављени:

А)ДРЖАВНИ АРХИВ ЦРНЕ ГОРЕ – ЦЕТИЊЕ
Врховна команда црногорске војске (Балкански рат)
Б)АРХИВ ИСТОРИЈСКОГ ИНСТИТУТА ЦРНЕ ГОРЕ – ПОДГОРИЦА
Фасцикла 85 (Грађа сердара Јанка Вукотића)
Фасцикла 344 (Рукопис Вула Кнежевића)
В)АРХИВСКО-БИБЛИОТЕЧКО ОДЈЕЉЕЊЕ НАРОДНОГ МУЗЕЈА ЦРНЕ ГОРЕ –ЦЕТИЊЕ
Протокол погинулих,умрлих или иначе несталих војника у ратовима 1912. и 1913.год.

Мемоари:

Петровић Никола ,*Политички списи,*Цетиње-Титоград,1989.

[20] ДАЦГ,ф. ВКЦВ,ф.1.(Телеграм Врховној команди из Мојковца 1.12.1912).

Штампа:

Глас Црногорца-Цетиње
Политика-Београд

Литература

Ђуришић Митар, *Први балкански рат 1912-1913*, Књ. III, Београд 1960. Војноисториски институт ЈНА.

Ђуришић Митар,*Знамените битке и бојеви српске и црногорске војске,*Београд,1998,Научна књига.

Ражнатовић Новак, *Црна Гора и Берлински конгрес,* Цетиње, 1979, Историјски институт Црне Горе-Обод (Цетиње).

Ракочевић Новица,*Колашински крај до стварања југословенскје државе 1918.године,*Монографија Колашина, Колашин,1981,Скупштина Општине Колашин.

Шћепановић Жарко,*Ослобођење Бијелог Поља 1912.и организација власти,* Историјски записи, бр. 1-2, Титоград, 1986, Историјски институт СР Црне Горе.

Милада М. Томић[*]
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115103T

АДЕЛИНА ПАУЛИНА ИРБИ И ЏОРЏИНА МЈУР МЕКЕНЗИ: УТИСЦИ ИЗ СТАРЕ СРБИЈЕ (1863)

У XIX веку, када су у Енглеској напредак, образовање и грађанске слободе већ имале своје видљиво место и када је тај напредак постигнут у многобројним аспектима, таква напредна и модерна Енглеска је водила један тежак и несвакидашњи рат- рат са женама еманципаторима, женама путницама, болничаркама, истраживачима, мисионаркама.Оваква појава многобројних жена путница (Мери Кингсли, Амелија Едвардс, Изабела Бирд, Флоренс Најтингел и многе друге), натерале су жене да размисле о свакодневици свога живота. Тадашња устаљена мишљења да идеал викторијанске женствености треба и даље да траје, да жена треба пре свега да буде мајка, супруга, да, као таква, буде,, спремна да буде зависна од мушкараца и њима покорна“, да,, остане трајно детињаста, детињаста чак и у зрелости“ и када је таква патријахалност,, лишила жене могућности независног самоодређења“[1], почела су полако да падају у кризу. Било је већ крајње време да се те жене изведу из куће и да се прикажу онаквима какве су заиста биле: енергичне, инелигентне, радознале и тиме се удаље од обичне рутине дома, породице и друштвених обавеза. Међутим, такве жене су постале неприхватљиве за тадашњи,, мушки свет „. Стих из шаљиве песме која је објављена у *Punch* (британски недељни часопис за хумор и сатиру, основан 1841. године) а посвећен Краљевском географском друштву, приказује какав је био став тадашњег друштва.

A Lady explorer? A traveler in skirts?
The nation`s just a trifle too seraphic:
Let them stay and mind the babies, of them our ragged shirts;
But they mustn`t, can`t, and shan`t be geographic.[2]

Приказана као тобоже мајка у шали, отворено одражава мушку опозицију, а да пријем жена у Краљевско географско друштво може бити

---

[*] vukmilica@open.telekom.rs

[1] Deborah, Gorham, The Victorian Girl and the Feminine Ideal, Routledge 2012, 4,6,210. http://books.google.rs/books?id=cMTiNlFYLncC&printsec= frontcover #v= onepage&q&f=false(12.07.2014)

[2] Monica, Anderson, Women in the Politics of Travel, 1870-1914, Fairleigh Dickinson Univ Press 2006,20. http://books.google.rs/books?id=aOigGLqvALgC& printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false (14.07.2014)

пријатно али да се не мисли да ће то друштву уопште донети поштовање,[3] само показује колика је та опозиција била. Ипак, и после тога, литература жена путница се и даље појављивала и, иако дуго сматрана литературом другоразредног значаја, оставила је великог трага и послужила као богат извор за светску историју. Таква литература је у скоро сваком моменту била окренута према невољама које оптерећују савремено друштво и веома уско повезана са империјализмом Британије тог времена, које је уједно било и једна од најважнијих тема у путописима. Исто тако, А. П. Ирби и Г. М. Мекензи имале су улогу буђења женске слободе и еманципације, али, политичка клима Британије у то време, изразито туркофилска и прилично нерасположена према словенству, усредсредиле су их на решавање једног другог проблема: проблема социјалних и политичких питања поробљених Словена на Балкану, нарочито Срба.

Путујући пре тога, 1859. године, после чега је настао *Accros the Carpathians,* објављен у Кембрицу, 1862. године,[4] на пут су поново кренуле 1861, после чега је настао *Travels in the Slavonic provinces of Turkey in Europe,* штампан у Лондону 1867. године,[5] а код нас преведено већ идуће, 1868. у преводу Чедомиља Мијатовића под именом *Путовање по словенским земљама Турске у Европи,* који је уједно написао и предговор. За разлику од његових савременика британаца, који су се противили оваквој женској литератури, за њега су ове жене имале,, поглед на ствари којега остали нису имали“ а баш тај женски поглед на ствари,, даје делу особиту драж“ и све је то дошло у добром тренутку,, да охрабри женску половину наше народне омладине,“[6] док је Вилијам Гледстон, који је у другом издању *Путовања* из 1877. године (допуњено са три поглавља о Босни),[7] написао предговор, и за њу рекао да је,, најбоља енглеска књига коју сам видео о Источном питању.“[8] Желећи да сруше предрасуде о,,

[3] Исто, 21. Адмирал Сер Леополд Меклинток (1819-1907), познати ирски истраживач у британској Краљевској морнарици, упутио је писмо таквог садржаја Краљевском географском друштву, 28.новембра, 1892.године.

[4] Georgina Mary Sebright (lady.), Adelina Paulina Irby, *Across the Carpathians*, Camridge: London 1862.

[5] Georgina Mary Muir Mackenzie, Adeline Paulina Irby, *Travels in the Slavonic provinces of Turkey- in- Europe,* London 1867.

[6] *Путовање по словенским земљама Турске у Европи*, од Гђице Г. Мјур Макензијеве и А. П. Ирбијеве, с енглеског превео Ч. Мијатовић, Београд 1868, Предговор преводиочев.

[7] *Travels in the Slavonic Provinces of Turkey- in -Europe,* by G. Muir Mackenzie and A.P. Irby, With a Preface by right Hon. W. E. Gladstone, M. P., in two volumes.-I., London 1877.

[8] W.T. Stead, *The M.P. for Russia: Reminiscences and Correspondence of Madam Olga Novikoff, vol 1,* London 1909, 317-318. https://archive.org/stream/mpforrussiaremin01steauoft#page/n7/mode/2up (17.08.2014)

хришћанима Аборицинима“[9], жељне учења и искуства, ношене идејама просветитељства, човекољубља који се налазио у основи протестантизма тога доба, у покушају остварења грађанских слобода, имале су један основни задатак: повратити цивилизацију тамо где,, леже остаци који сведоче да је она некад била хришћанска и цивилизована земља“.[10] И одмах су поверовале да су промене могуће.,,Причајте нам о Старој Србији,... само преко свега о Старој Србији,...ту је кључ народној поезији и историји овог народа. Ја вам завидим што сте виделе Стару Србију и мислим да сте дужне да нам допустите да и ми чујемо шта сте тамо виделе“[11], рекао им је Арчибалд Патон, и оне су га послушале. Тако смо опет добили странце који су боље од нас самих знали какви смо, ко смо и какви би требали и могли да будемо.

Кренувши из Солуна, па преко Бугарске и Старе Србије, до Србије на Јадранском мору, добро су уочиле да, што се све више удаљавају од територије на којој још владају Турци, тиме је степен духовне и материјалне културе људи на тим територијама све већи. Пошто је Аделина оптуживала владе неких европских земаља да подржавају Отоманску империју...и тиме директо помажу угњетавање оних хришћана који и даље живе под турском влашћу,[12] она је стала у њихову одбрану и нашла да ,, особена несрећа ових освојених народа лежи у карактеру њиховог освајача, у затуцаном варварству мухамеданства Турчина и у тежњи владе да поданике учини варварима.“[13] И заиста, идући од Битоља, Прилепа, Велеса и даље до Косова, које им се учини као каква цивилизација, свуда су наилазиле на јако лоше услове животе хришћана, које се напросто гушило од високог опорезивања и сталних неправди локалних службеника: ,,у Битољу се скоро сваки дан дешавају злоупотрбе при управи“, ,,мухамеданци често убијају хришћане па на тај начин отплаћују своје дугове и уклањају себи свакога с пута, грк,, одан фанариотским сплеткама“, отимање девојака,[14] заклетва муслиманска се на суду важи а хришћански докази нису прихваћени у кривичним предметима а поред тога, хришћани нису смели да поседују ни земљу.[15] Отимање

[9] У књизи William, Francis, Ainsworth, *The Claims of the Christian Aborigines of the Turkish or Osmanli Empire upon Civilized Nations*, London 1843, из самог наслова се види да је дословце употребљена реч Аборицини, не нпр. реч за домородац- native или реч староседелац- old-timer. http://books.google.rs/books?id=1cUDAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=sr#v=onepage&q&f=false (12.06.2014)

[10] Ч. Мијатовић, нав. дело, XIV.

[11] Исто.

[12] *Преглед*, Сарајево, VII, књ. IX, 1933, 627.

[13] Ч .Мијатовић, нав.дело, v.

[14] Исто, 61, 86-87, 354, 228.

[15] *Papers on the Eastern Question, No.11., The Martyrs of Turkish Misrule, by Millicent Garret Fawcett, With a Supplement by Miss Irby*, Published for the Eastern

девојака је Србима нарочито сметало, у шта су се и увериле када им је у Новом Пазару, један старац на брзину гурнуо у руке папир са молбом да му се помогне око отете ћерке.[16] То није могло а да у њима не остави отужан утисак да је четири века турске владавине на самим Србима оставило веома дубоког трага. Иако су сматрале да Срби нечији карактер могу учинити љубазнијим, да имају тврдоглавост која ни у ситницама неће да попусти, оне су веровале у њихово јунаштво, поштовање самога себе, што је свакако могло да покрије оне практичне недостатке. Једино што су оне тада замерале је што су ,, полагани на устанку.“[17] Али, кад бацимо поглед на то како су поједини муслимани, који су залутали у својој вери и ради користи прелазили из једне вере у другу а многи од њих задржавали име свеца заштитника своје породице и брижљиво чували податке о племству својих хришћанских предака[18], Бугаре, који су чисти, али тврдоглавог соја и поседују мањак отворености и неку натмурену плашљивост,[19] само су Срби имали оно што није нико од њих. Сматрајући их великим, због своје славне прошлости, оне су виделе у њима могућност ослобођења јер и сами нису губили наду у своју кнежевину која им је била као какво просветљење: тамо није било ни мушкарца, ни детета ни жене а да нису знали епске народне песме и,управо кроз ту прошлост, оне су виделе будућност Срба. Али, ту су опет они трагови које је оставила вековна поробљеност и, иако је то слабо могло да се надокнади, оне су у сваком случају биле сведоци брзог мењање времана у ком су живели пре у време у ком живе сада. Док су на почетку Турске владавине тражили да буду узети у заштиту на било који начин или да им се бар омогући да избегну на аустријску територију,[20] сада су били мирни, тихи, саживљавајући се се сталним притисцима, из страха шапутали док говоре, чекали. Замерајући им што су,, полагани на устанку“, сада су у чекању виделе још једну лепоту Срба- стрпљење, јер, они су добро знали да је свет

Question Association, London, Paris & New York 1877, 11. http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101073313338;view=1up;seq=231 (20.08.2014)

[16] Ч. Мијатовић, нав. дело, 229.

[17] Исто, 187-189. Утисак је, вероватно био још гори, пошто је и дипломата Александар Гиљфердинг у свом путопису *Путовање по Херцеговини, Босни и Старој Србији,* Сарајево 1972, 154-155 (а које су оне носиле са собом, као какав путоказ), такође приметио свакодневне притиске на српске становнике и да је било какво предузимање отпора против њих било без ефекта. Стога су Аделина и Ђорђина народу, са таквом јуначком прошлошћу, јако замериле што већ не покушавају да се ослободе вековног турског јарма.

[18] Омер Хаџиселимовић, *На вратима Истока*: Енглески путници о Босни и Херцеговини од 16. до 20. Вијека, Сарајево: Веселин Маслеша 1989, 294.

[19] Ч. Мијатовић,нав.дело, 157, 86.

[20] Бенедикт Курипешић, *Путопис кроз Босну, Србију, Бугарску и Румелију*, Сарајево 1950, 28.

онога који чека. А оно што мора довести до напретка ових њуди је енглеско просветљење које су оне носиле са собом.

Опис цркава и манастира су биле савим посебне приче на њиховом путовању. Велики су утисак на њих оставиле развалине Сопоћана, која их је подсећала на острвске цркве у Млецима, Ђурђевих Ступова, Звечана и Бањске, добро очуване Грачанице и Дечана, Црква Св. Петра и Павла, у којој се Стефан Немања крстио и коју никако нису смеле да обиђу, Самодрежа, где се српка војска причестила уочи битке на Косову (из добро познатих нам разлога, ова црква је данас у жалосном стању). У Грачаници запажају италијански утицај на архитектури и на фрескама: запазише чудесну фреску главе Исусове који је,, као испуњен слутњом на црне дане“[21], док га у Призренској саборној цркви нису оставили на миру: муслимани,, хвалише се да су дохватили Христа и све његове свеце па их побацали на спод.“[22] Фреске са избијеним очима оставише посебан утисак али, у потпуности схватише и поруку да и такве требају, јер је у њима архива векова и да не треба да се губе из вида.[23] И управо је тај архив показао колики је печат оставила та вишевековна поробљеност: деца пред путницама падоше им пред ноге као робови, а оне се јако зачудише и у њима остаде дубоко урезано сећање у ком су оне биле сведоци понижења, и човека и хришћанина (касније се исто десило у школи у Пећи).[24] Међутим, сва ова руинираност цркава није спречавала људе да верују, и у причи коју су чуле од стране окупљених Срба (а која се односила на узвишени одговор дечанских калуђера при покушају римске пропаганде да задобије Дечане на један лукав начин), спознале су мудрост и понос, наду и стрпљење овог народа: би им необично драго што су се баш они одважили да пред странцима покажу како ипак негде у дубини српског народа стоји да је та земља- њихова земља.[25] Поверење је било успостављено, мисија просветљења је могла да почне. Тако је покушај било кога, а нарочито Турака, да на силу натерају Србе да пређу на њихову веру, остао узалудан. Залуд нису дали да се цркве поправљају нити нове зидају.[26]

Оно што је највише недостајало, а у духу просветитељства њима било нарочито важно, биле су школе. После обиласка школа у Велесу, Прилепу, Битољу које су биле одвише јадне и никакве, у недостатку књига, људи су се отимали око Светог писма које су делиле. Њихов проблем био је исти: грчке владике су наређивале да се спаљују словенска дела. С једне стране под њиховим притиском а с друге стране под притиском турског

[21] Ч. Мијатовић,нав. дело. 170.

[22] Исто, 341.

[23] Исто, 170.

[24] Исто, 173, 302.

[25] И А. Гиљфердинг је пренео исту причу са свог путовања. А. Гиљфердинг, нав. дело, 148.

[26] Б. Курипешић, нав. дело, 27-28.

система, упоређујући га са старим системом црначког ропства (који је у неком смислу био мање лош а у другом много гори),[27] оне су назирале да оно што је народ носио у себи, није било уништено, заборављено и то их обрадова. ,, Народ који није подлегао таквом двостуком нападу, мора доиста поседовати велику снагу,“[28] написао је Иво Андрић, и био у праву. Док је већина школа које су виделе биле у бедном стању, школа у Приштини је била пријатно изненађење и потвдила њихов надања и жеље да је напредак могућ . Деца су писала и цртала, просторије су биле добро проветрене али није било ни једне књиге о историји Србије (мислило се, ваљда, да ће забраном подсећања на ту јуначку прошлост доћи до заборава или ће бити да су се сами те историје плашили), нити су девојке ишле у школу. И поново приметише да у овом народу има нешто скривено, нешто што потајно вреба и што их тера да иду напред. Иако некад очајни због садашњости,, они већ све знају из народних песама,[29]“ само им је требало мало да се освесте и погледају храбро напред: баш у тим народним песмама, које су отвориле пут при упознавању два народа, оне открише кључ који је отварао врата слободе. И њихов просветитељски пут се тада указа а већ приметно патерналистичко понашање дало им је наду да ће њихова мисија успети, јер, тамо где је слобода већ била позната, није тешко пронаћи пут до ње. А оне су у рукама имале ту,, лампу“ која је тај пут чинила светлијим. И на крају, када су у Вучитрну виделе децу што напамет уче и не знајући шта, књиге умрљане и исцепане,[30] циљ њиховог путовања био је коначно расветљен: одмах је требало кренути са кидањем предрасуда и заосталости праћених вековима и поћи у сусрет просвећивању и подучавању жена, необазирући се ни на веру ни на године. Није уопште чудо, што читајући овај њихов путопис, не можемо а да се не суочимо са тим да је Турска власт на Балкану приказана у веома лошем контексту, као да је она извор некакве заразе, моралне изопачености и страха. А колико је Турска била отровна, потврђује и чињеница, да, када је, 1863. године Аделину и Ђорђину пут нанео у Призрен, оне су биле обавештене да је 500 породица у последње време емигрирало у Далмацију и да емиграција и даље траје а да је у последње две године, као последица тога, остало око 200 000 напуштених кућа.[31] Зато су оне већ полако бивале освојене од стране Срба, њихове симпатије биле су усмерене на њих, оне

[27] Papers on the Eastern Question,No.5., The Sclavonic Provinces of the Ottoman Empire, Right Hon. W.E. Gladstone, M. P., Published for the Eastern Question Association, London, Paris & New York 1877, 11. http://babel.hathitrust.org /cgi/pt?id=njp.32101073313338;view=1up;seq=127 (18.08.2014)

[28] Иво Андрић, *Стазе, лица, предели*, у: Сабрана дела, књ. 10, Београд 1981, 68-78.

[29] Ч. Мијатовић, нав.дело, 189.

[30] Исто, 207.

[31] Papers on the Eastern Question, No. 11., The Martyrs of Turkish Misrule, нав.дело, 12.

који су остали верни себи, својој традицији и православним обичајима, а због такве верности најчешће и страдали. У писму које је Аделина проследила у Енглеску, готово љутито али свакако разочарано говори о тобожњем миру који је успостављен, а који је био свакако зло и неуспех саме Енглеске: какав је то био мир када су људи, окупљени на Божић у цркви, у црквеној порти били мучки убијени. Двадесет мушкараца, шеснаест жена и осморо мале деце.[32] Тако добијамо одговор на питање шта је Турска, а на које су давали одговор путници крајем XIX века: Турска је класична земља масакра а њена историја може се сумирати као харање, пљачкање, убиства, мучење- на сваком нивоу.[33] Зато, не желећи представу о Балкану као о земљи Руританији, не желећи да се једна област експлоатише као предмет потребе једне доминантне културе нити да се ресурси Балкана користе како би била снабдевана књижевна продукција и индустрија забаве,[34] и, говорећи о канџама крвожедног змаја који пије нашу крв као воду (Турска), Аделина је иронично додала: „ Ово је наш мир на земљи,“ а онда желећи да одржи свесност о правом стању, додала: „ Ми смо изгубили.“[35] И схватише реч „ ћаур“ у потпуности: оне су (а вероватно тиме и читава Енглеска) биле искључене као неверници а узрок томе је било фанатично презирање свега што није њихове вере.[36] И мислиле су како ће тешка бити судбина Турске која име је била одвећ мучна, јер тамо где нема места за друге, тешко да ће се пронаћи место и за самога себе. Изгледа да су Турци заборавили да народ Турске нису Турци, него Бугари, Грци, Срби и, желећи да виде да ти људи имају могућност за живот и њихова породична права а истовремено, желећи ослободити Европу од непрестане бриге коју је задавало турско безакоње,[37] знале су да Турци, сами за себе, не желе да направе места за било какав напредак и да се сваки покушај истог гасио под њиховом заосталошћу. И зато жале што те лепе крајеве држе муслимани којима у реформама треба три корака онде где њихови хришћански поданици чине један.[38]

---

[32] Исто, 13.

[33] John B. Allock, Antonia Young, *Black Lambs and the Grey Falcons: Women Travellers in the Balkans*, Berghahn Books 2000, xiii. http://books.google.rs/books?id=rHiD5QKqxiwC&printsec=frontcover&hl=sr#v=onepage&q&f=false(07.07.2014)

[34] Весна Голдсворти, Измишљање Руританије: Империјализам маште, Београд: Геопоетика 2000, 257, 2.

[35] Papers on the Eastern Question, No.11., нав.дело. 13.

[36] Ч. Мијатовић, нав. дело, 206.

[37] Papers on the Eastern Question, No.8., Fallacies of the Eastern Question, by the Rev. William Denton, M.A., Published for the Eastern Question Association, London, Paris & New York, 4. http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101073313338; view=1up;seq=175 (18.08.2014)

[38] Ч. Мијатовић, нав. дело, i.

Жена, као предмет истраживања, не изостаје ни овде, и утолико је занимљивије ако су о предмету тог истраживања писале саме жене. Баш то, као што је и сам Чедомиљ Мијатовић у предговору написао, овом путовању је дало посебну драж. Оне виде жене прилично високе, разборите и вредне, оне су учеснице у чудним обичајима и чувају их на разне начине од искушења.[39] Чудиле су се менталитету жена које се крију под марамама, чак и онда када нису лепе и потпуно су сви били у заблуди када су очекиване промене везане за еманципацију туркиња: од њих је било трага само колико се оњима чуло (мисли се на промене везане за танзиматске реформе). Али, опис ових жена није само то: дубљим читањем свакако ћемо видети и велике разлике и супротности између два света, разлике између онога шта је мухамеданско а шта хришћанско, између онога шта је европско (стога- цивилизовано) од онога шта је источно, оријентално, заостало. Тако су им жене понекад ружне, куће неуредне, прљаве, оскудно намештене; биле су одушвљене лепим оделом, али им је сметала гојазност испод широких рукава и ноге без чарапа, намазани нокти навлаком која изгледа као црвено блато[40]. Ни овде се не можемо отргнути томе а да не помислимо да су већ биле симпатизери српских жена: њихова одела су била лепа, стил ,, најукуснији који ми у Турској видесмо, није био ни сиротињски а опет не беше ни пренатрпан. И поново још једна разлика која је раздвајала исток и запад: хришћански обичаји су их чували од угојености[41], и поново нада да је напредак могућ, јер и у хришћанској вери видеше победу над мухамеданством. А жене уздигоше до бескраја (посебно када у Пећи упознаше Катарину Симићку, било им је необично драго што и жене тако јавно и храбро учествују у осигуравању будућности свога народа) и цео српски народ треба да буде захвалан на њиховим женама: у тренутцима очаја, када је турски притисак био толики и размишљало се једино о бежању, само су оне биле те које од куће нису хтеле да иду, не желећи оставити своје најближе. Увек је било највише родољубља код жена у оном крајевима где највише пате од суровог насиља Турског.[42] И тако се остајало. И тако није све зарасло у Турску.

Ово је једно путовање, са многобројним запажањима, описима места и њихових положаја, различитим људима у различитим догађајима, без политичког излагања.[43] Тако изгледа када га гледамо површно. Али, када се читалац само мало боље загледа у ове редове, види се много тога испод: нарочито занимљиво и надахнуто је одједном и јасно завршавање

[39] Исто, 77-78. Под ,,чувањем од искушења,, младих жена, овде се сматрају задруге које су описане приликом њиховог боравка у Прилепу.

[40] Исто, 204.

[41] Исто, 298.

[42] Исто, Предговор преводиочев.

[43] Описи свих места су дати у њиховим првим забелешкама, Humphry Sandwith, *Notes on the South Slavonic countries in Austria and Turkey in Europe*, Edinburg and London, MDCCCLXV.

прича, разговора, запажања, као да је намерно остављен простор да читалац донесе закључак. Написано у време политичких превирања, у време када је Турска већ видно била слаба, као да је настало утркивање ко ће донети какве вести о тим људима који су толико времена живели под влашћу другог народа и какав ли је то траг оставила њихова вековна поробљеност. Није зато ни чудо што се у XIX веку појављују многобројни путописци који су описивали управо крајеве Старе Србије: са економског, политичког, духовног или неког другог гледишта. Овде је писано из перспективе хришћанства према мухамеданству, истока према западу, цивилизације према цивилизацији, са перспективе оне „ велике историје“ Фернана Бродела, оних који сматрају да имају задатак да цивилизацију поврате тамо где је пре постојала и који сматрају да имају право да ту снагу дају и да ка том циљу покажу пут. Аделина Ирби и Џорџина Мекензи су показале како се то ради и њихов допринос виђењу ствари на Балкану под Турском у то време је неоспоран. „ Чврсто одане својој вери, верујући у напредак своје нације и поретка, мотивисане само свешћу о њиховом пословању, оне нису желеле да просвете само енглеску публику него и људе за које су се ангажовале.“[44]

После овог путовања, Аделинин и Џорџинин задатак није био завршен. Њихов хуманитарни рад у Босни и Херцеговини је познат. Када им једном неко рече да ће бити награђене за све што су урадиле за Србе, Аделина рече:„ Света је потпора немоћнијем, света је истина, света је математика; а историја није света, јер је пуна лажи, као и људи који је пишу, Хвала лијепо! Мени је доста ово што радим.“[45] Вероватно се плашећи да ће њена заоставштина бити искориштена како не би требало, по њеној жељи је њена приватна преписка уништена. Или- ко зна зашто? Нажалост! Тако би више сазнали о овој великој жени.

Џорџина је умрла 1874. године, док је Паулина наставила да ради неуморно. Умрла је 1911. године у Сарајеву где је и сахрањена.

Извори:

Гиљфердинг, Александар, *Путовање по Херцеговини, Босни и Старој Србији,* Сарајево 1972.

Хаџиселимовић, Омер, *На вратима Истока*: Енглески путници о Босни и Херцеговини од 16. до 20. Вијека, Сарајево: Веселин Маслеша 1989.

Курипешић, Бенедикт, *Путопис кроз Босну, Србију, Бугарску и Румелију*, Сарајево 1950.

[44] Марија Тодорова, *Имагинарни Балкан*, прев. Драгана Старчевић и Александар Бајазетов- Вучен, Београд: XX век 1999, 174.

[45] Мис Аделина Павлија Ирби, *Календар „Требевић“* за 1892, 58.

Mackenzie, Muir, Mary, Georgina, Adeline Paulina Irby, *Travels in the Slavonic provinces of Turkey- in- Europe*, London 1867.

Мис Аделина Павлија Ирби, *Календар „Требевић“* за 1892.

Papers on the Eastern Question, No.8., Fallacies of the Eastern Question, by the Rev. William Denton, M.A., Published for the Eastern Question Association, London, Paris & NewYork http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101073313338;view=1up;seq=175

Papers on the Eastern Question,No.5., The Sclavonic Provinces of the Ottoman Empire, Right Hon. W.E. Gladstone, M. P., Published for the Eastern Question Association, London, Paris & NewYork 1877. http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101073313338;view=1up;seq=127

Papers on the Eastern Question, No.11., The Martyrs of Turkish Misrule, by Millicent Garret Fawcett, With a Supplement by Miss Irby, Published for the Eastern Question Association, London, Paris & New York 1877. http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101073313338;view=1up;seq=231

Преглед, Сарајево, VII, књ. IX, 1933.

Путовање по словенским земљама Турске у Европи, од Гђице Г. Мјур Макензијеве и А. П. Ирбијеве, с енглеског превео Ч. Мијатовић, Београд 1868.

Sandwith, Humphry, *Notes on the South Slavonic countries in Austria and Turkey in Europe*, Edinburg and London, MDCCCLXV.

Sebright, Mary, Georgina (lady), Adelina Paulina Irby, *Across the Carpathians*, Camridge: London 1862.

Stead, W.T., *The M.P. for Russia: Reminiscences and Correspondence of Madam Olga Novikoff, vol 1*, London 1909. https://archive.org/stream/mpforrussiaremin01steauoft#page/n7/mode/2up

Путовање по словенским земљама Турске у Европи, од Гђице Г. Мјур Макензијеве и А.П. Ирбијеве, с енглеског превео Ч. Мијатовић, Београд 1868.

Travels in the Slavonic Provinces of Turkey- in -Europe, by G. Muir Mackenzie and A.P. Irby, With a Preface by right Hon. W. E. Gladstone, M. P., in two volumes.-I., London 1877.

Литература

Ainsworth, William, Francis, *The Claims of the Christian Aborigines of the Turkish or Osmanli Empire upon Civilized Nations*, London 1843. http://books.google.rs/books?id=1cUDAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=sr#v=onepage&q&f=false

Allock, B. John, Antonia Young, *Black Lambs and the Grey Falcons: Women Travellers in the Balkans*, Berghahn Books 2000. http://books.google.rs/books?id=rHiD5QKqxiwC&printsec=frontcover&hl=sr#v=onepage&q&f=false

Anderson, Monica, Women in the Politics of Travel, 1870-1914, Fairleigh Dickinson Univ Press 2006. http://books.google.rs/books?id=aOigGLqvALgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Андрић, Иво, *Стазе, лица, предели*, у: Сабрана дела, књ. 10, Београд 1981.

Голдсворти, Весна, Измишљање Руританије: Империјализам маште, Београд: Геопоетика 2000.

Gorham, Deborah, The Victorian Girl and the Feminine ideal, Routledge 2012. http://books.google.rs/books?id=cMTiNlFYLncC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Тодорова, Марија, *Имагинарни Балкан*, прев. Драгана Старчевић и Александар Бајазетов- Вучен, Беогреад: XX век 1999.

Саша Н. Ремовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115115R

СТРАДАЊЕ СВЕШТЕНСТВА И ЦРКАВА МИТРОПОЛИЈЕ ДАБРОБОСАНСКЕ 1941. ГОДИНЕ

I

Одмах након проглашења тзв. Независне Државе Хрватске 10.4.1941. године почела су хапшења, појединачна или масовна убијања и уопште терор над српским православним становништвом. Заједно са народом прогоњени су и убијани свештеници српске цркве. „Терором и геноцидом покушао се остварити монструозни план о измјени етничке структуре становништва“ (Ђурић 1990: 128). Српска православна црква доживјела је за вријеме окупације најтежу судбину у оном дијелу Југославије који је припао Независној Држави Хрватској и њеној усташкој власти. НДХ није у почетку имала јасно дефинисане границе, јер силе осовине, које су јој дале независност, још нису биле начисто шта ће задржати за себе. “Подручје Независне Државе Хрватске (НДХ) прекинуло је сваку везу са Србијом и осталим југословенским покрајинама, које су се налазиле под мађарском, бугарском или италијанском окупацијом. Тако је и Српска црква на том подручју изгубила везу са својом централом у Београду, остала је одсечена и препуштена својој злој судбини у новој усташкој држави, која од почетка није крила свој непријатељски став према српству и православљу. Напротив, она је уништење српства и православља на свом подручју сматрала за свој први задатак, те није ни оклевала са његовим остварењем“ (Српска православна црква 1920-1970: 183).

Српско православно свештенство на територији Независне Државе Хрватске, па тако и свештенство Митрополије Дабробосанске, било је главна сметња за кроатизацију становништва и ширење католичке вјере (Ђурић 1990: 129). Због тога је православно свештенство требало уклонити или ликвидирати. НДХ и усташе су то спроводили на различите, често монструозне, начине. У томе су имали нескривену подршку католичког вишег и нижег свештенства, које је на уништавање православних цркава и прогон српског свештенства већином гледало као на „одбрану предзиђа хришћанства“ од шизматика. „Уништавање српских свештеника у Независној Држави Хрватској започело је одмах по проглашењу државе. Усташе су православно свештенство проглашавале за стожере српства, за

* salerema@yahoo.com

противнике великохрватства и римокатоличанства. Та мржња подигнута је на ниво државне идеологије“ (Ђурић 1990: 129).

Када је ријеч о страдању Митрополије Дабробосанске и њеног свештенства од стране усташке власти, треба напоменути да до сада у научној публицистици не постоји ниједан објављени рад који се у цјелини бави овим питањем. Међутим, корисне податке о овој теми можемо пронаћи у литератури која се уопштено бави положајем Српске православне цркве у Другом свјетском рату на простору Краљевине Југославије. Овим питањем највише се бавио проф. Вељко Ђ. Ђурић у својим монографијама о страдању Српске цркве у НДХ и окупираној Југославији.[1] Постоје, такође, и неки зборници СПЦ објављени након рата који се тичу страдања српског свештенства.[2] Необјављена изворна грађа која садржи извјештаје о страдањима и прогонима свештенства Митрополије Дабробосанске постоји у Архиву БиХ (А БиХ)[3] као и у Архиву Србије (АС).[4]

II

Међу првима који су се нашли на удару усташке власти у Митрополији Дабробосанској био је њен архијереј митрополит Петар Зимоњић. Априлски рат и напад Њемачке на Југославију митрополита је затекао у Сарајеву, сједишту митрополије. Након њемачког бомбардовања Сарајева, на Цвијети 13. априла 1941. године, у пратњи протојереја Стевана Петровића, секретара Црквеног суда, митрополит се идућег дана привремено склонио у манастир Свете Тројице код Пљевља. Другог дана Васкрса 21. априла 1941. године вратио се у Сарајево (Пузовић 2004: 115). Након повратка у Сарајево, када су већ почела хапшења и убиства Срба, митрополиту Петру предлажу да се склони у Србију или Црну Гору, што је он одбио. Убрзо након тога, 27.априла, у митрополитов двор долазе официри гестапоа да изврше претрес. Том приликом су били врло дрски а митрополиту су пријетили смрћу. Почетком мјесеца маја 1941.године усташки повјереник за Босну и Херцеговину Божидар Брале, католички жупник, телефоном је позвао митрополита Петра да би му саопштио наредбу усташких власти о забрани употребе ћирилице свештеницима и

[1] Вељко Ђ. Ђурић, Усташе и православље: Хрватска православна црква. - 2.допуњено издање аутора, Београд, 1990; Вељко Ђ. Ђурић, Голгота Српске православне цркве 1941-1945, Београд: Народна књига-Алфа, 1997; Вељко Ђурић Мишина, Српска православна црква у НДХ 1941-1945, Ветерник, 2001.

[2] Споменица православних свештеника 1941-1945, Београд, 1960; Српска православна црква 1920-1970, Споменица о 70-годишњици васпостављања Српске патријаршије, Београд, 1971.

[3] Архив БиХ, Сарајево, фонд Земаљске комисије за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача.

[4] Архив Србије, Београд, фонд Комесаријата за избеглице и пресељенике.

црквеним општинама. Овај је одбио да спроведе ову наредбу, што је био повод за његово касније хапшење (Споменица православних свештеника 1941-1945: 22). Митрополит Петар Зимоњић ухапшен је 12. маја 1941. године и одведен у усташку полицију. Налог за хапшење написао је католички жупник Божидар Брале.[5] О хапшењу митрополита говори и извјештај проте Јанка Брежанчића који је пратио митрополита приликом одвођења.[6]

Након три дана, 15. маја, митрополит Петар се у пратњи двојице усташких агената вратио по неке своје ствари. Након тога спроведен је у Загреб гдје је стигао 17. маја 1941. године. Смјештен је у полицијски затвор „у Петрињској улици, у ћелији бр. 34 на трећем спрату“, заједно са протом Миланом Божићем, др Душаном Јефтановићем и др Војиславом Бесаровићем, угледним сарајевским Србима. Сутрадан је митрополит фотографисан и узети су му отисци прстију (Споменица православних свештеника 1941-1945: 22). Према свједочењу др Бранка Мрвоша, који је био затворен заједно са митрополитом, он је „давао утисак измореног и изнуреног човека, што је с обзиром на његове године (пуних 76) и прилике сасвим разумљиво. Међутим, држао се јуначки и достојанствено, и тим својим држањем и снагом самосавлађивања утицао је повољно на расположење нас осталих ухапшеника [...] “ (Пузовић 2004: 118).

Из Загреба усташе су митрополита пребацили у логор Керестинац код Самобора. Тамо је обријан, скинута му је мантија и ту је, како свједоче очевици, тешко мучен и малтретиран. Када је 15. јуна логор расформиран, митрополит Петар Зимоњић је заједно са неколицином затвореника истог дана пребачен у загребачку полицију а одатле под окриљем ноћи у злогласни логор Госпић. Према исказу преживјелих очевидаца и тамо су га мучили. По наредби усташа носио је цјепанице на леђима, чистио двориште и клозете, по киши и по пљуску изводили су га у двориште логора, тукли кундацима а врло често је гоњен да држи проповједи Србима „онако као што их је некада држао“ (Споменица православних свештеника 1941-1945: 22; Пузовић 2004: 118).

У Госпићу се губи сваки траг о даљој судбини митрополита Петра Зимоњића. О његовом хапшењу и одвођењу епископ Зворничко-Тузлански Нектарије Круљ је 7. јула 1941. године обавијестио патријарха Гаврила , који је и сам био привремено заточен у манастиру Раковици. Управо је епископ Нектарије био одређен од стране Светог архијерејског синода да води бригу о Дабробосанској епархији и замјењује њеног надлежног архијереја. Српска црква је покушавала на све начине да нешто сазна о митрополиту Зимоњићу. О томе Предраг Пузовић пише: „Митрополит Јосиф, који је председавао Светим архијерејским синодом у одсуству

[5] Вељко Ђ. Ђурић, Голгота Српске православне цркве 1941-1945, Београд, 1997,136.

[6] Архив Србије, фонд Комесаријата за избеглице и пресељенике, ф-8, р. 167/1941.

патријарха, обавестио је Синод на седници од 23/10. септембра 1941. године да је Синод представком бр. 86 из 1941. године тражио од Комесаријата Министарства правде, а потом од министра правде, у окупираној Србији, да се путем немачких војних власти ослободе затвора митрополит Петар и епископ Горњокарловачки Сава. Упућена је представка 20. септембра 1941. године, под бр. 2015 фелдкомандантури бр. 599 да се ова два српска православна епископа ослободе интернације“ (Пузовић 2004: 119). Услиједила су још два покушаја Синода да сазна нешто више о судбини митрополита Петра Зимоњића. Први покушај је била Синодова представка упућена 17. фебруара 1942. године њемачком заповједнику Србије посредством Недићеве владе.[7] Други покушај учинио је митрополит Јосиф када је 2. јуна 1942. године упутио званични акт предсједнику српске владе под окупацијом Милану Недићу, тражећи од њега да предузме неке мјере код окупаторских власти како би се нешто сазнало о судбини митрополита Петра.[8]

Постоји више верзија о смрти митрополита Дабробосанског Петра Зимоњића. Једна од њих говори да су митрополита усташе одвеле у Копривницу одакле је, пошто је живчано оболио, пребачен у болницу у Стењевцу а одатле му се губи сваки траг. По другој верзији, одведен је у логор Јадовно на Велебиту, гдје је мучен и свакодневно присиљаван да гледа клања и убиства Срба. Напослијетку је и он сам ударен маљем у потиљак и бачен у провалију.[9] Трећа могућност је да је митрополит Петар из Госпића одведен у логор Јасеновац, гдје је „ на једној циглани убијен и бачен у ужарену пећ, у којој је изгорео“ (Споменица православних свештеника 1941-1945: 22). Нажалост, ни до данас није тачно утврђено мјесто страдања овог српског архијереја.

III

Власти Независне Државе Хрватске су, као што смо видјели, од самог њеног оснивања имале намјеру да се обрачунају са Српском православном црквом и њеним свештенством, видећи у њему главну сметњу ширењу римокатоличанства према истоку, у правцу ријеке Дрине. Настанак плана за протјеривање православних свештеника из НДХ описује Вељко Ђурић који каже: „ Протјеривање свештеника Српске православне цркве из Независне Државе Хрватске, први пут помињало се на сједници њемачких и хрватских представника 4. јуна 1941. у Загребу. Том приликом говорило се да је то реципроцитет за римокатоличке свештенике који ће

[7] Предраг Пузовић, Српска православна епархија Дабробосанска: шематизам, Србиње, 2004.

[8] Исто.

[9] Ђурић пише да се име митрополитово налазило на списку страдалих архијереја и свештеника, уклесаном у стијену на Велебиту, а постојало је до 1992. године. -Вељко Ђурић Мишина, Српска православна црква у НДХ 1941-1945, 81.

бити протјерани из Словеније у Хрватску. Државно равнатељство за понову формирало је, 2. јула 1941, Одбор за пресељење православних свештеника у Србију. Одбор је, убрзо, свим локалним органима власти разаслао Окружницу са наредбом за хапшење православних свештеника. Истом наредбом тражили су довођење у припремљени сабирни и исељенички логор Цапраг код Сиска. У почетку је било планирано стварање само једног сабирног и исељеничког логора али су касније створена два сабиралишта: Даница код Копривнице и Славонска Пожега“ (Ђурић 1997: 146; Ђурић 2001: 85).

Усташке власти су 9. јула од својих подређених органа тражиле податке о броју свештеника Српске православне цркве у НДХ, које су намјеравали да похапсе већ 10-11. јула. Тај план није сасвим успио због тога што су неки свештеници успјели да избјегну у Србију а неки да се придруже устаничким јединицама.[10] На основу наређења Државног равнатељства за понову хапшење и интернирање свештеника у логоре поновљено је 9. августа а свим преосталим свештеницима забрањено је свако чинодејствовање. У међувремену, многи свештеници су убијени а још више њих је похапшено и протјерано у Србију. Све локалне усташке власти о овим хапшењима морале су достављати своје извјештаје у Загреб а неке од њих, као што је то био случај са Сарајевом, су врло детаљно описивале своје акције. (Ђурић 1997: 146-147; Ђурић 2001: 86-87).

Главни центар за окупљање интернираних свештеника био је „Сабирни и исељенички логор Цапраг“ код Сиска, који је формиран почетком јула а постојао је до краја септембра 1941. године. Као и други логори и овај је био под командом Усташке надзорне службе, тј. њеног III одјељења. Први његови становници почетком јула 1941. године били су православни свештеници из Лике, Кордуна, Загреба, сјеверне Хрватске и Славоније са њиховим породицама, а касније током јула и из Босанске Крајине, Срема и источне Босне. Први транспорт свештеника и њихових породица према Земуну и Београду а преко Славонског Брода и Винковаца кренуо је 17. јула 1941. године. Тачан број православних свештеника из Независне Државе Хрватске протјераних из Цапрага у Србију ни до данас није утврђен а најчешће се спомиње између 270 и 338. (Ђурић 1997: 149; Ђурић 2001: 88-89).

Након уклањања њеног првојерарха, а желећи да у потпуности искорјене православну вјеру и цркву у Независној Држави Хрватској, усташке власти су се тада окомиле и на православно свештенство Митрополије Дабробосанске. Већ првих мјесеци постојања НДХ многи свештеници су ухапшени, тучени а неки од њих касније и убијани. Међутим, највећи број њих је био са својим породицама протјеран из

[10] Редарствено равнатељство из Сарајева обавијестило је 12. јула надлежне власти у Загребу да нису могли похапсити све свештенике у својој области. - Вељко Ђурић Мишина, Српска православна црква у НДХ 1941-1945, 86; Вељко Ђ. Ђурић, Голгота Српске православне цркве 1941-1945, 147.

хрватске државе. У Архиву БиХ као и у Архиву Србије постоје бројни преписи свједочанства и изјава протјераних свештеника са простора Митрополије Дабробосанске, у којима они описују на који начин су били интернирани у логор Цапраг а одатле у Србију. При том у овим исказима су описана и убиства неких српских свештеника ове епархије као и страдање народа а свједочанства су разврстана према срезовима.

Највише података имамо, што је и разумљиво, из Сарајевског среза. Неки од свештеника своје изјаве започињу описом стања у овом срезу непосредо након проглашења Независне Државе Хрватске. Тако протођакон Алекса Старчевић, секретар сарајевске црквене општине, свој извјештај започиње управо описом ситуације у Сарајеву по доласку усташке власти. Он каже: „ Одмах по прогласу Независне Државе Хрватске, дошле су усташе у Сарајево и у мјест[а] по ц[и]јелој Босни и Херцеговини, гдје су отпочели прогоњење и убијање Срба. Под видом тражења оружја упадали су у српске куће, вршили претресе, одузимали новац и вриједности, одводили појединце или читаве породице у затвор. Масовном затварању Срба много су допринијели муслимани, који су стално денунцирали да Срби крију оружје и четнике. У куће за које муслимани упозоре усташе, да се у њима крију четници, упадале би поред усташа и читаве руље муслимана, који су пљачкали што год су у кући вредније опазили. За то вријеме усташе су терорисали укућане да им прокажу гдје су сакрили четнике и ако првих дана че[т]ника уопште није било. Све Србе за које су дознали да су раније били чланови четничког удружења као и добровољце одмах су позатварали, а у провинцији многе побили. Одмах по доласку усташе су наредиле да се одмах сви натписи ћирилицом на радњама, кућама и уличним зидовима о[д]стране или премажу. У свим надлештвима као и приватној употреби строго је забрањено употреба ћирилице. Срби су проглашени подређеним грађанима и с њима се строжије поступало него са Јеврејима.“ [11] Алекса Старчевић даље пише: „Усташе су се нарочито окомили на православне и православне цркве. Одмах првих дана затворен је у полицијски затвор Њ.Впр.Г. Митрополит Петар, гдје је провео три дана а по том спроведен у Хрватску у интернацију. Након тога, усташе су једног дана запечатиле све црквене установе у Сарајеву: Црквени суд, Митрополију, Епарх.Упр.Одбор, Управу парохије и црквену општину и по том извршиле детаљан претрес свих тих установа. Претрес је трајао пуна три дана. Најригорозније извршен је претрес у канцеларији и стану Њ.Впр.Г.Митрополита Петра, гд[ј]е су све ладице на столовима и орманима проваљене и све ствари претресајући разбацане.“[12]

[11] А БиХ, фонд Земаљске комисије за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача, К-2, омот 39, инв. број 29.

[12] Исто.

Прогонима и истребљењу Срба и православља уопште много је допринио и надбискуп Врхбосански Иван Шарић, који је у том погледу давао инструкције повјеренику банске управе, римокатоличком свештенику, Јосипу Бралу.[13]

Врло слично, са мање или више детаља, о овим првим данима усташке власти пишу и други преживјели српски свештеници. Вељко Шкаљак, парох долачки из Сарајева, о понашању сарајевских Хрвата и муслимана према Србима у својој изјави од 25. 8. 1941. године, датој у Аранђеловцу након протјеривања, каже: „ Да нас браћа Хрвати мрзе заједно са нешто муслимана знали смо, али да су нас у оволикој мјери мрзили нисмо замишљали. Овај њихов револт према Србима почиње да се испољава одмах по уласку њемачких трупа у Сарајево 15-IV-41. Што је најтеже и најпогрдније ову мржњу према Србима и свештеницима распламћују вође њихова народа у заједници са фратрима и хоџама.“[14]

Усташке власти су неколико дана пред Видовдан 1941. године у Сарајеву узеле око 150 Срба као таоце, међу њима и неколико свештеника. Протојереј ставрофор др Петар Маркичевић, професор богословије, наводи имена свештеника који су као таоци заједно са њим били затворени.[15] Поред њега, то су били сарајевски пароси: проте Душан Бошковић, Мирко Максимовић, Василије Ристић и Богдан Лалић, ђакони Алекса Старчевић и Богдан Капор.[16] Већина ових свештеника касније је одведена у логор Цапраг код Сиска.

У току 1941. године убијено је неколико свештеника из сарајевског среза:

- Међу првима је био горе поменути прота Богдан Лалић. За њега се поуздано зна да је са својим сином и споменутим свештеницима био затворен као талац уочи Видовдана 1941. године. Касније је заједно са својим сином одведен у логор Госпић и оба су убијена на Велебиту и бачена у јаму Јадовно (Споменица православних свештеника 1941-1945: 92-93).

- Прота Милан Божић (неколико пута биран за народног посланика у Краљевини Југославији и врло популаран у народу), ухапшен је у Сарајеву а након тога 17. маја 1941. године доведен у Загреб, гдје је смјештен у затвор загребачке полиције у Петрињској улици, заједно са митрополитом Петром Зимоњићем. Прота је из Загреба одведен у логор „Даница“ код Копривнице а одатле је 30. јуна 1941. године пребачен у Госпић, гдје је у ноћи између 1. и 2. јула убијен. (Споменица православних свештеника 1941-1945: 38-39).

---

[13] Исто.

[14] АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, р. 180/1942.

[15] Свештеник Душан Бошковић наводи још и проту Луку Чупића, кога Маркичевић не спомиње као таоца. - АС, фонд КЗИП, 185/1942.

[16] АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, р. 170/1941.

- Свештеника Димитрија Рајановића почетак рата је затекао као пароха у Нишићима код Сарајева. Њега су усташе у августу 1941. године одвеле у правцу Семизовца и негдје код Илијаша убили са групом Срба[17] (Споменица православних свештеника 1941-1945: 126).

- Најмлађи убијени свештеник, поред Димитрија Рајановића, био је 35-годишњи Реља Спахић, парох цркве у Блажују код Сарајева. 10. августа 1941. године одслужио је своју посљедњу службу Богу. Те ноћи руља усташа попалила је оближње село Раковицу. Сутрадан су по њега дошле усташе и повели га заједно са пуним камионом његових парохијана. Одведени су у Бутмир код Илиће, гдје су сви стријељани. Веома је дирљиво његово опроштајно писмо, које је оставио породици прије поласка: „Мила моја Вукосава и дјечице, када умрем жеља ми је да ме укопате код блажујске цркве. Тамо ћемо се опет наћи. Волите се између себе. Будите, дјечице, до краја овог кратког ништавног живота честита и поштена. Нека вас све Бог благослови.“ (Споменица православних свештеника 1941-1945: 126). Потресну судбину овога свештенослужитеља детаљно описује и прота Јанко Брежанчић, који набраја све убијене свештенике митрополије Дабробосанске: свештеник Миладин Минић парох биљешевски, свештеник Реља Спахић парох блажујски, прота Марко Поповић парох благајски, јереј Добрисав Блажевић парох доњовакуфски, јереј Димитрије Рајановић парох нишићки, јереј Благоје Таловић[18] парох соколовички, јереј Добросав Соковић парох у Северину код Рудог и протојереј Богдан Лалић катихета из Сарајева.[19]

Протјеривање свештеника и њихових породица почело је у ноћи између 10. и 11. јула 1941. године. Локалне усташке власти држале су се окружнице Равнатељства за понову. По њеним упутствима „свака ухапшена особа има право понијети 50 кг најнужније пртљаге као: рубље, постељину, одјећу и обућу, прибор за јело итд.“ (Српска православна црква 1920-1970: 195). Међутим, многи свештеници су истјерани из својих кућа без игдје ичега, онако како су зе затекли. Онима који су нешто и понијели све је одузето приликом довођења у логор, а посебно новац, штедне књижице, накит, сатови...

Бројна су свједочанства преживјелих сарајевских свештеника који су прошли ову тортуру а касније и сабирни логор Цапраг да би се на крају докопали Србије. Навешћемо овдје нека од њих која најсликовитије описују те догађаје. Тако свештеник Петар Маркичевић пише: „У ноћи

[17] Тај догађај у свом извјештају спомиње и избјегли свештеник из Илијаша Василије Зечевић. - АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, р. 191/1942.

[18] Овај свештеник није убијен 1941. године. Он је прво пребјегао у Србију а онда су га 1942. године Нијемци одвели на тежак присилан рад, од чијих посљедица је и умро 1943. године. - Споменица православних свештеника 1941-1945, Београд, 1960.

[19] А БиХ, фонд Земаљске комисије за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача, К-2, омот- 39, инв. Број 30.

између четвртка и петка 10-11 јула похапшени су заједно са породицама и у ауту одведени у паромлин близу жел.станице следећи свештеници: прота Лука Чупић, арх.нам. и парох сарајевски стар преко 80.г. пароси: прота Никола Скакић, прота Душан Бошковић и прота Мирко Максимовић, ректор Богословије Василије Ристић, арх.заменик Љубо Влачић, члан ц.суда прота Јанко Брежанчић, новосарајевски парох Вељко Шкаљак, ђакон Богдан Капор. Исте ноћи тражили су још и проту Милана Мратинковића проф. Богословије, члана Ц.суда Стевана Петровића и секретара ц.с. јереја Жарка Поповића, али су они срећом раније избегли.“[20] Многи од споменутих свештеника су и сами оставили свједочанство о своме прогону. Вељко Шкаљак, парох долачки, каже: „Ми парохијски свештеници и професори теолози остали смо на бранику своје вере и нисмо се усташама уклањали све дотле док нас 10-VII око 22 часа нису заједно са породицама решили слободе. Од наших кућа су нас дизали, може се рећи без игде ичег и у логор спроводили. Како је ко у логор долазио онако је од стране усташа као орлова мрцвинаша био зграбљен и пљачкан. Тако су и са светим храмовима урадили. Овом приликом су нам остављали по 50 кг.пртљага и по 500 дин. новца а остало су све одузимали. Злато, сребро, накит, сат, крст, налив-перо, сваком су одузели без обзира. Остало наше непокретно и покретно добро запленили су и распродали у корист хрватске понове. Када смо видели да су нам животи сачувани све смо ово прежалили, али мисли наше за храмовима и паством нашом понели смо са нама молећи се г. Богу да се опет у кратком времену својима вратимо.“[21]

Муке сарајевских православних свештеника овдје се не завршавају, прије би се могло рећи да овим тек почињу. Слиједећа станица у овој голготи била је логор Цапраг. Већина ових свештеника била је упућена тамо, у потпуну неизвјесност, не знајући шта их ту чека. Какав је био однос према њима најбоље говоре њихова свједочанства. Свештеник из Брезе, Саво Шиљак пише: „Приликом уласка у главни логор у Цапрагу извршен је понова претрес и одузете и последње стварчице које нису биле одузете приликом лишавања слободе. У логору су тек настала мучења са слабом храном и присилним радом по цео дан, а постеља нам је била чисти бетон у касарнама цапрашким. Тешки присилни рад морали смо радити читаво време боравка у логору, па су чак радили стари и болесни свештеници. Сви смо радили тешке и прљаве радове као: копање јаркова и ограђивање логора бодљикавом жицом, копање рупа за бетонске стубове, копање и прављење цесте /пута/ кроз варошицу Цапраг, сечење шуме око логора, прекопавање њива, ношење камења на себи, вучење теретних коњских кола натоварених дирецима и каменим стубовима по неколико километара, вучење воде у сакама и т.д. Чак смо и радили прљаве ствари

[20] АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, р. 170/1941
[21] Исто, 180/1942.

као чишћење клозета и друго. Ови су радови чешће попраћани са усташким кундацима у леђа.“ Један од ријетких који су успјели да избјегну овакву судбину био је свештеник Петар Маркичевић, који је 7. јула, неколико дана прије хапшења успио да пређе у Србију.[22]

Први транспорт свештеника, прогнаних из НДХ, стигао је 1. августа 1941. године на жељезничку станицу Топчидер у Београду.[23] Тамо су их дочекали представници Недићевог Комесаријата за избјеглице. Три транспорта свештеника из Цапрага отишла су за Аранђеловац, гдје их је лично дочекао митрополит Јосиф са неколико службеника Патријаршије. Ту су им додјељене по четири заостале плате, као прва помоћ. „Сви избјегли и протјерани свештеници распоређени су у упражњене или новоформиране парохије, у болнице, за помоћнике архијерејским намјесницима, старјешинама црква и паросима, нарочито обољелим“ (Ђурић 2001: 104-105). Своје путовање од логора Цапраг до одредишта у Србији описују и многи свештеници који су давали изјаве службеним органима Патријаршије. Тако, већ помињани Вељко Шкаљак пише: „Чим је наш воз кренуо одмах смо почели да се слободније разговарамо и да се забављамо за то што смо дочекали дан да се усташе и хрватске благодети решимо. Када смо прошли Сл.Брод и Винковце знали смо коначно да за Србију путујемо. У Земуну смо се дефинитивно Хрвата ослободили. На [о]вој станици испред исељеничког одбора дочекао нас је Војо Ђурић чиновник и саопштио да путујемо у Аранђеловац и да ћемо одатле бити распоређени по дужностима. 5-VIII око 1 сат ступили смо на тло мајке Србије наше матице и у Топчидеру нас је очекивао чај, млеко, шта је ко желео. Када смо се добро окрепили овде нас је поздравио лично комесар за избеглице г. Андра Поповић. Његове су рећи биле врло братске и топле тако да нас је све дирнуо да смо многи почели плакати. По овом је наш воз кренуо за Аранђеловац где је око 9 сати сретно стигао.“ [24]

У архивској грађи, на основу изјава које су давали званичним органима у Србији, можемо пронаћи имена неких свештеника сарајевског среза интернираних у Цапраг. У тим изјавама, поред већ поменутих, спомињу се имена још неких свештеника: 69-годишњи пољански прота Симо Беговић, прота Ристо Ерановић парох рељевски, јереј Младен Богуновић, који је на почетку рата дошао из Вараждина а онда добровољно обављао парохијске дужнисти у Новом Сарајеву, парох илијашки Василије Зечевић, свештеник из Мокрог код Сарајева Растислав Стајић, брезански парох Саво Шиљак и Миомир Дубак, кога су усташке власти још у мају 1941. године као Црногорца протјерале у Црну Гору.[25]

---

[22] Исто, 170/1941.

[23] Ђурић тврди да ово није био први транспорт. Он наводи да су још 17. јула у Србију стигли свештеници из сабирног логора Цапраг код Сиска. - Вељко Ђурић Мишина, Српска православна црква у НДХ 1941-1945, 104.

[24] АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, р. 180/1942.

[25] Архив Србије, Београд, фонд Комесаријата за избеглице и пресељенике.

Када је питању страдање свештенства у осталим срезовима који су улазили у састав митрополије Дабробосанске, за њих имамо далеко мање података. Међутим, и поред оскудније изворне грађе, може се стећи каква-таква слика и о ситуацији у њима.

Православни свештеници су терорисани и протјеривани и у височком срезу. Упечатљиво је свједочанство Гојка Ристића, пароха у Високом: „Властодршци у такозваној независној држави Хрватској у чијој се позадини налази римокатоличка црква решили су, да истребе Србе православне вере из српских крајева, који су потпали под новостворену државу Хрватску. По том њиховом систематском плану прво је требало обезглавити тамошњи српски народ и лишити га његових духовних и националних вођа-свештеника. С тога је отпочело гоњење свештеника испочетка индивидуално а доцније колективно. На основу тог општег пакленог плана мени као пароху височке парохије било је ограничено кретање и одређен кућни затвор. Такођер ми је било наређено да порушим споменик Блаженопочившег Краља Александра на тамошњем тргу. Како сам одбио извршење тога налога то су из дана у дан долазиле претње да ће ме убити тамошњи усташа и кућу спалити. На дан 25. јуна тек. год. ноћу у 12 сати дошле су усташе у мој стан и ухапсиле ме. У затвору сам био малтретиран, приморан на чишћење затвора и нужника, а било ми је забрањено свако посећивање. Након 10 дана издржаних у затвору пуштен сам кући.“[26] Парох добрињски, среза Високо, Војислав Мијатовић такође је ухапшен заједно са породицом, 10. јула, а затим пребачен у Цапраг. Слично је прошао и свештеник Јован Марјановић, кога су усташе ухапсиле 12. јула а након тога интернирале у исти логор.[27]

У рогатичком срезу, као и у другим, хапшење и прогон свештеника одвијао се по уобичајеној матрици, којом су се служиле усташке власти. Најприје усташе, касно увече или у сред ноћи 12. јула на Петровдан, упадају у станове свештеника а онда их заједно са породицама спроводе у рогатички затвор. Након тога, што потврђују свједочанства прогнаних свештеника, 14. јула бивају интернирани у логор Цапраг. О томе један од њих, свештеник Душан Веселиновић, парох борички, говори: „На Петровдан увече у 10 сати дошли су мојој кући 12 усташа и жандарма и саопштили ми да имам да се спремим у року од 30 минута и да са женом и 4 ситне деце пођем са њима. Спремивши на брзу руку децу и нешто најпотребнијих ствари у теретним колима ишли смо целу ноћ и у Рогатицу смо дошли у 5 сати ујутру.У згради жандармерије нашао сам и остале свештенике и њихове породице из среза рогатичког. Јула 14. спроведени смо преко Сарајева и Сл. Брода у Цапраг.“ О третману према њима у Цапрагу он даље каже: „У логору у Цапрагу радили смо и најтеже послове

[26] А БиХ, фонд Земаљске комисије за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача, К-2, омот 47.

[27] Исто.

уз храну која која је била испод сваке критике. Хлеба смо добивали дневно по 150-170 грама. Поступак усташа у логору био је такав као да смо ми најгори злочинци и трудили су се свим силама да нас изазову како бисмо ми протестовали, а они би то назвали побуном и све нас побили.“[28] Колико је, из доступне архивске грађе познато, у Рогатици није убијен ниједан свештеник. Свештеници протјерани у Цапраг су: протојереј Саво Ристић, архијерејски намјесник у Рогатици, Душан Веселиновић, парох борички, Милош Јевђевић, свештеник на Гласинцу, Велимир Мијатовић, парох кошутички у Сокоцу и Јосиф Р. Богдановић свештеник у Прачи.[29]

У фочанском срезу усташка власт се није дуго задржала. Фочу су усташе током 1941. године држале заједно са Италијанима. У новембру мјесецу Фочу су накратко преузели четници а почетком 1942. године партизани. Протојереј Василије А. Јовичић из Фоче у својој изјави пише: „У почетку организовања Хрватске државне и усташке власти, ја сам у јулу месецу 1941. године морао пребећи у Чајниче и Пљевља, да би се спасао од сигурне смрти, која ми је претила од стране усташа. Ту сам био све до новембра месеца и када су национални српски четници из Фоче, преузели Фочу од Талијана, коју су Хрвати били напустили, ја сам се повратио натраг у Фочу. У време док су још усташ[е] били у Фочи, исти су моју породицу у августу месецу 1941. год. преко Цапрага у Хрватској протерали у Србију.“ За вријеме усташке власти протјерани су или побјегли свештеници: поменути Василије А. Јовичић, из Фоче, Василј Тунгуз, парох загорски и Новак Станојевић, свештеник на парохији јабучкој у Устиколини.[30]

У чајничком срезу, у мјестима Чајниче и Горажде, власт је неколико пута прелазила из једне руке у другу. Уочи Васкрса, у априлу 1941. године, Горажде су заузели Нијемци задржавши га око два мјесеца. Након тога долазе усташе и организују своју власт. 12. јуна усташе као таоце затварају свештеника Мргуда Л. Косорића са још неколико горажданских Срба. Овај свештеник касније у својој изјави говори: „На 14. јуна 1941. мене су позвали у усташки логор, гдје ми је судија Радочај забранио да више не смем ићи ни служити службу у задужбини Херцега Стефана, удаљеној три км од Горажда. Тада ми је забранио кретање из Горажда, ако бих негде у парохију кренуо, морао би узети дозволу команданта хрватске војске.“[31] Овом свештенику је мало касније, у августу 1941. године, стигло наређење министра Богоштовља да се „на територији хрватске државе свим гркоисточним свештеницима забрањује служба Божија.“ У јесен 1941. Горажде и Чајниче заузимају четници. Јереј Мргуд Косорић напустио је Горажде тек почетком 1942. године, након повлачења четника.

[28] Исто, омот 37, инв. број 10.
[29] АС, фонд КИП, Г-2, ф-8.
[30] Исто.
[31] Исто.

У Рудом, које припада вишеградском срезу, убијен је још један свештенослужитељ митрополије Дабробосанске. Био је то 26- годишњи Добросав Соковић, парох поблаћки, из Сјеверина код Рудог. Овај свештеник ухваћен је на превару од стране усташе Беге Нумана и 25. јула 1941. године одведен у Рудо. Одатле је возом послат за Сарајево, гдје су га усташе убиле (Споменица православних свештеника 1941-1945: 133). Рудо су на почетку рата заузели Нијемци а тек мало касније у њега су дошле усташе. Славко Поповић, свештеник из Рудог у својој изјави, датој у Ужицу 3. августа 1941. описује терор усташа у Рудом након одласка Нијемаца. Он сам је успио да побјегне и да 6. јуна стигне у Ужице.[32] Малтретиран је био и вишеградски парох Бранко Поповић кога су, заједно са супругом и четворо дјеце, након хапшења протјерали 19. јула у Славонску Пожегу а одатле у Аранђеловац.[33]

Између 10. и 11. јула 1941. године ухапшени су, скупа са својим породицама, оба травничка свештеника: прота Коста Продановић и Милорад Ајвазовић. У травничком затвору задржани су 10 дана, а одатле су послати у исељенички логор у Славонску Пожегу, гдје су остали још 15 дана. Приликом хапшења одузете су им све драгоцјености, прије свега накит, новац, уложне књижице. Од Ајвазовића су одузели и кључ од црквене касе, будући да је обављао дужност благајника црквене општине. Из Славонске Пожеге су 4. августа транспортовани, преко Земуна, за Аранђеловац.[34]

Један од првих убијених свештеника епархије Дабробосанске био је млади јереј Миладин Минић, парох у мјесту Биљешево код Зенице. Њега је 27. IV 1941. године, испред куће и у присуству породице, звјерски убио бивши римокатолички жупник из Бусоваче Еуген Гујић (Споменица православних свештеника 1941-1945: 95). Минића је послије уз олтар цркве у Биљешеву сахранио прота Урош Јовановић, парох зенички и архијерејски намјесник у том граду.[35] И сам Јовановић је на Петровдан ухапшен и касније интерниран у Цапраг.

Када је сазнао за судбину сусједнох пароха Миладина Минића, свештеник М. Андровић из Бусоваче, фојничког среза, напустио је своју парохију и склонио се у Србију.

У околини Бугојна убијена су још два српска свештеника. Јуна мјесеца 1941. године усташе су доњевакуфског пароха Добросава Блажевића отјерали према Бугојну и тамо убили. Прота Марко Поповић, свештеник у Благају, срез Бугојно, ухапшен је од стране усташа 6. јуна 1941. у Купресу, а затим одведен у Бугојно. Након неколико дана

[32] А БиХ, фонд Земаљске комисије за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача, К-2, омот 48.

[33] Исто.

[34] Исто, омот 44.

[35] О убиству Миладина Минића детаљно пише у својој изјави прота Јанко Брежанчић. –АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, 167/1941.

проведених у затвору, одведен је 24. јуна 1941. према Горњем Вакуфу и тамо убијен у једној шуми (Споменица православних свештеника 1941-1945: 40, 116).

И у срезу Жепче десило се убиство православног свештеника. Био је то јереј Јован С. Зечевић, парох у Возући код Жепча, врло популаран у народу као некадашњи члан „Младе Босне“. То је један од разлога зашто је одмах ухапшен од усташа и затворен у Завидовићима. Почетком јуна 1941. године, заједно са већом групом Срба, одведен је у правцу Славонског Брода. Међутим, они су 5. јула 1941. одведени у Копривницу а послије тога у непознатом правцу, одакле се више нису вратили. Прије тога Јован С. Зечевић је страховито мучен, а његов син јединац, ученик гимназије, стријељан је у Јасеновцу у својој 16 години живота (Споменица православних свештеника 1941-1945: 74). Из овога среза протјеран је и свештеник Милош Т. Минић, парох завидовићко-жепачки, кога су усташке власти заједно са породицом ухапсиле 12. јула 1941. године, а након неколико дана протјерали у Цапраг. [36]

Неки од протјераних свештеника митрополије Дабробосанске, по доласку у Србију, умрли су од посљедица тортуре коју су преживјели у усташким логорима. То су били сљедећи свештеномслужитељи:

- протојереј-ставрофор Љубомир Влачић, архијерејски замјеник у Сарајеву, кога су усташе ухапсили 10. августа 1941. и спровели у логор Цапраг, одакле је измучен пребачен у Србију. Од посљедица злостављања умро је у Београду 23. августа 1942. године (Споменица православних свештеника 1941-1945: 50).

- прота Никола Скакић, парох сарајевски, одведен је 10. јула 1941. у логор Цапраг из којег је протјеран у Србију. Умро је у Београду 23. марта 1944. године (Споменица православних свештеника 1941-1945: 132).

- протојереј-ставрофор Лука Чупић, ухапшен 10. јула 1941. са осталим свештеницима и отјеран у Цапраг, одакле је пребачен у Србију. Настанио се прво у Београду па онда у Врњачкој Бањи, гдје је и умро 29. августа 1945. године (Споменица православних свештеника 1941-1945: 148).

IV

Упоредо са убиствима и прогоном свештенства, усташка власт уништавала је и скрнавила православне храмове и друге црквене објекте митрополије Дабробосанске. У литератури и изворима за 1941. годину постоји нешто података и о томе.

- Православна црква у Какњу претворена је у усташки магацин оружја (Ђурић 1990: 148).

[36] АС, фонд КИП, Г-2, ф-8, 76/1942.

- У љето 1941. године, након што су претходно разбили улазна врата, оскрнављена је црква у селу Мокро, срез сарајевски. Усташе су сјекирама исјекли иконостас и часну трпезу. Затим су се постројили у колону и „пјевајући напустили оскрнављену цркву“ (Псуњски 2004: 69).

- Црква у Палама код Сарајева је изнутра оштећена, тј. олтар, иконе, часна трпеза и кандила, а црквене одежде и књиге уништени.[37] Један избеглица из Пала код Сарајева изјавио је, да су усташе „извалили јужна врата на цркви и унели их у цркву, па их бацили на часну трпезу, где су полупали све што се на њој задесило. Затим су покупили кандила, иконе и све што се са иконостаса могло скинути, па све то изнели и спалили. Најзад су и сам иконостас са часном трпезом изнели и разлупали, па палили ватру и грејали се“ (Псуњски 2004: 78).

- У Сарајеву оштећена је Саборна црква у бомбардовању 1941. године. Усташе су је неколико пута пљачкале (Ђурић 1990: 153).

- У Травнику Цигани рушили цркву по наређењу усташа (Ђурић 1990: 155).

- Према исказу једне избеглице Наде Поповић из Травника, католици села Турбета у травничком срезу, „порушили су по одобрењу виших католичких власти месну православну цркву и од тога материјала сазидали нову католичку цркву“ (Псуњски 2004: 89).

- У Устиколини је од црквеног дома направљена усташка команда а од саме цркве трпезарија за војску. (Ђурић 1990: 155).

- У Чајничу црква је уништена 1941. године.

- Чипулићи код Бугојна: усташе су цркву претвориле у шталу (Ђурић 1990: 156).

Након свих ових невоља и страдања, митрополија Дабробосанска је послије 1941. године фактички престала да постоји. Њен архијереј митрополит Петар био је убијен, као и неки свештеници, док је већи дио њих био протјеран у Србију. Да би потпуно избрисао траг о постојању Српске православне цркве, поглавник Павелић је 1942. године дозволио да се оснује тзв. Хрватска православна црква. Стварањем Хрватске православне цркве, „хрватска власт одузимала је право српском народу на његово национално опредјељење, остављајући му православље у оквирима једне нове (псеудо) Цркве устројене у римокатоличком духу (Ђурић 2001: 135).

Извори и литература

Необјављени извори

Архив БиХ, Сарајево, фонд Земаљске комисије за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача.

[37] Исто, 183/1942.

Архив Србије, Београд, фонд Комесаријата за избеглице и пресељенике.

Зборници

Споменица православних свештеника 1960: Споменица православних свештеника 1941-1945, Београд: Савез удружења православног свештенства ФНРЈ.

Српска православна црква 1971: Српска православна црква 1920-1970, Споменица о 70-годишњици васпостављања Српске патријаршије, Београд: Свети архијерејски Синод СПЦ.

Литература

Ђурић [2]1990: В. Ђурић, Усташе и православље: Хрватска православна црква, Београд: издавач аутор.

Ђурић 1997: В. Ђурић, Голгота Српске православне цркве 1941-1945, Београд: Народна књига- Алфа.

Ђурић 2001: В. Ђурић Мишина, Српска православна црква у НДХ 1941-1945, Ветерник: ЛДИЈ.

Псуњски 2004: В. Рајичевић Псуњски, У име Христа: светиње у пламену, репринт издања- март 1944, Београд: „Никола Пашић“.

Стефан М. Станојевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115131S

КОТОРСКА АФЕРА 1806/07. ГОДИНЕ

Которска афера 1806/07. године је један од веома значајних догађаја за развој руско-француских односа за вријеме Наполеонових ратова. Њен значај коментарише и маршал Мармон у својим мемоарима: „Ова је афера одјекнула својевремено по читавој Европи и постала предметом најживљих расправа“[1].

Након што је миром у Кампоформију 1797. године укинута Млетачка република, Аустријанци су добили Венецију, Истру, Далмацију и Боку Которску. Ове области ће у рукама Аустрије остати све до Пожунског мира, који је потписан 26. децембра 1805. године, након пораза Треће коалиције од Наполеонове војске код Аустерлица. Овим мировним уговором Аустрија се обавезала да ће Французима предати територије које је добила Кампоформијским миром. Наполеону су ове територије биле веома значајне због изузетног стратешког положаја. У случају новог рата са Русијом, Наполеон би из ових области могао лако пребацити своје трупе преко територије Османског Царства и напасти Русију са југа, под условом да ојача француски утицај на Порти, док би са друге стране, у случају распада Османског Царства, он могао директно утицати на подјелу турских територија и тиме зауставити руски продор на Балкан. Дакле, Наполеон је водио политику успостављања политичке и економске превласти у Цариграду како би првенствено добио контролу над мореузима. Томе је погодовала и општа ситуација у Европи, француски успјеси у централној и јужној Европи претварали су Османско Царство у послушног Наполеоновог вазала. Равнотежа снага у Европи је осјетно нарушена у корист Француске, па је вођа британске политике, Виљем Пит Млађи, понудио Русији велику помоћ уколико она поново наступи против Француске.

И поред свих побједа над Турцима током XVIII вијека, главни економски и политичко-стратешки циљ Русије на југу није био постигнут, руска политика на југу остала је „у потпуности зависна од намјера и прорачуна Порте“[2], која је у свом посједу и даље држала мореузе. Руси су знали да би њихове јужне границе биле угрожене уколико би Наполеон

---

* stanojevic.s90@gmail.com

[1] Maršal Marmont, *Memoari, Knjiga deveta (1805-06)*, Split 1984, 23.

[2] Е.В. Тарле, *Экспедиция адмирала Д. Н. Сенявина в Средиземное море (1805-1807)*, www.militera.lib.ru/h/tarle5/index.html (15.06.2014.)

успоставио контролу над мореузима, а окретање Османског Царства против Русије би угрозило савезнички уговор између двије државе потписан 3. јануара 1799. године, на чијем темељу је руска флота имала излаз на Средоземно море кроз Босфор и Дарданеле. Дозволити Французима да се утврде у Цариграду, да преузму контролу над мореузима и да пошаљу флоту у Црно море, поништило би све што је Русија добила мировним уговорима у Кучук-Кајнарџију и Јашију[3]. Руси су добро знали да се фрацуски приступ мореузима може онемогућити само уколико се заустави Наполеонов продор на Балкан. Због тога је кнез Адам Јиржиј Чарторијски, руски министар спољних послова, направио план о стварању Балканске федерације са циљем да се спријечи француска окупација јадранске обале. Балканску федерацију су према плану Чарторијског требале чинити двије државе: Грчка држава, чији би главни дио чинила Република Седам острва, и Словенска држава, у чији састав би ушле Црна Гора, Херцеговина, Далмација и Бока Которска[4]. Стварањем Балканске федерације Русија би добила право да на одређеним тачкама држи своје оружане одреде, нешто слично као на Крфу[5]. Чарторијски је у тачки 4. свог реферата о војно-стратешким питањима, који је састављен 23. јануара 1806. године, позвао руску владу да ангажује хришћане европског дијела Османског Царства као веома моћно оружје, како се са њим не би користио Наполеон, који је био веома заинтересован за придобијање тих народа[6]. Први корак у остварењу овог плана представљало би уједињење Боке Которске и Црне Горе. Руски двор је два пута изражавао жељу бечком двору да узме у свој посјед Боку Которску, нудећи му у замјену много већу надокнаду у Пољској[7]. Чарторијски је био веома добро упознат са етничком и националном структуром ових подручја, јер га је о томе обавјештавао кнез Александар Сапијеха, који је 1804/05. године вршио тајну политичку мисију по Хрварској, Босни, Херцеговини и Црној Гори[8]. Овим планом Црна Гора је постала главна база антифранцуског оружаног отпора и бастион руских интереса на Балкану.

Да би осигурао поуздану одбрану црноморских обала од француске флоте и да би заштитио своје интересе на Балкану, руски цар Александар је у Средоземно море послао флоту под командом адмирала Дмитрија Николајевича Сењавина. Основи циљеви Сењавинове експедиције били су да се онемогући Наполеонова доминација на Леванту, што је заправо

---

[3] Исто.

[4] P. Żurek, „Knez Adam Jerzy Czartoryski i plan Balkanske federacije (1804-1806)“, *Anali Zavoda za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku 43* (2005) 129-138.

[5] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, Подгорица 1997, 278.

[6] Исто.

[7] Л. Томановић, *Догађаји у Боки Которској од године 1797. до 1814.*, Дубровник 1922, 57.

[8] P. Żurek, *Knez Adam Jerzy Czartoryski i plan Balkanske federacije (1804-1806)*

довело до јачања француског утицаја у Цариграду, да се онемогући успостављање француске власти на Јадранском мору и неким дијеловима Балкана (Боки Которској, Дубровнику и Црној Гори) и да се ојача руски утицај међу балканским народима, помажући им у борби против Француза[9]. Сењавин је са својом флотом испловио из Кронштата 22. септембра 1805. године, а на острво Крф је стигао 28. јануара 1806. године, гдје га је дочекала руска војска којом је командовао генерал Анреп и дио флоте којом је командовао капетан Грејг[10]. За вријеме пловидбе руске флоте ка Крфу у Европи су се одиграли значајни догађаји (битка код Аустерлица и Пожунски мир) о којима Сењавин ништа није знао, па га је по доласку на Крф дочекало непријатно изненађење. Чим је сазнао за одредбе Пожунског мира, Сењавин је, без консултације са било ким, почео да ствара план о заустављању француског продора на Исток[11]. Међутим, цар Александар је показао велику колебљивост након Пожунског мира и Сењавину је послао сљедећу наредбу: „У овим промјенљивим околностима боравак ескадриле у Средоземном мору под вашом командом је постао непотребан и зато изволите првом погодном приликом испловити ка нашим црноморским лукама са свим војним и транспортним бродовима, удаљеним како од Балтичке тако и од Црноморске флоте, и по доласку у њих јавите се тамошњем главном командиру, адмиралу маркизу де Траверсеу.”[12]. Ова наредба до Сењавина је стигла тек 8. априла 1806. године, у тренутку када су „на позорници ратних дејстава у Јадранском мору руске шансе знатно увећане“[13].

Према члану 23. Пожунског мировног уговора Аустрија је требала Французима предати Венецију до 30. јануара, Далмацију до 9. фебруара, а Боку Которску до 28. фебруара 1806. године[14]. Наполеон је предузео мјере како би Аустрија што брже испунила горе поменуте услове. О овим мјерама сазнајемо из Бертијеровог писма упућеног Мармону 28. децембра 1805. године: „(...) да бисмо одмах добили ове двије покрајине (Далмацију и Истру, *прим. аут.*) потребно је окупирати Грац, Трст и Крањску, (...), а затим казати Аустријанцима да ћемо евакуисати крајеве до којих им је толико стало, јер им наше присуство ремети трговину, чим они евакуишу Далмацију и Истру.“[15]. Међутим, француска окупација ових области, којом је командовао генерал Молитор, текла је знатно спорије него што је планирано. Наступање француске војске отежавали су непозната и непроходна Далмација, непријатељско држање домаћег становништва, као и аустријских чиновника. Такође, ова војска је била слабо опремљена, о

[9] Е.В. Тарле, *нав. дјело*
[10] Исто.
[11] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, 281.
[12] Е.В. Тарле, *нав. дјело*
[13] Исто.
[14] L. Vojnović, *Pad Dubrovnika, Knjiga prva (1797-1806),* Zagreb 1908, 81.
[15] Maršal Marmont, *нав. дјело*, 33.

чему генерал Молитор свједочи у свом извјештају: „Ове чете (5, 23 и 79, *прим. аут.*) су имале учинити 180 врста у брдовитој земљи која нам је потпуно непозната. Никаквих залиха нисам имао: ни ратних комесара, ни службеника, ни благајника, ни новца, ни муниције осим оне коју носе војници у својој торби.“[16]. Са друге стране, аустријска влада је издала тајна упутства својим чиновницима у Далмацији да отежавају француску окупацију[17]. Према Пожунском мировном уговору Аустрија је морала Французима предати сва мјеста у Далмацији и Боки Которској у стању одговарајуће одбране, али су Аустријанци сву муницију и оружје раније евакуисали, о чему говори генерал Молитор у писму од 8. марта 1806. године упућеном маршалу Мармону: „Аустријанци су ми предали већи дио далматинских мјеста и лука, разоружане до краја. Не само да су евакуисали своју војну опрему већ и бившу млетачку која је према закључцима мировног уговора морала припасти Краљевству Италије.“[18]. Због овог чина аустријских чиновника, генерал Молитор је морао својим војницима послати наоружање из Трста на једном трговачком броду. Након окупације Далмације, у даљем напредовању према Боки Которској, генерал Молитор је морао да пређе преко територије Дубровачке Републике.

Са друге стране, становништво Боке Которске сазнало је 10. фебруара од барона Кавалкабоа, окружног капетана у Боки Которској, да се ова област према одредбама Пожунског мира мора предати Наполеону[19]. Бокељи су одлучили да се ни у ком случају на предају Французима, али они се сами нису могли одупријети Молиторовој војсци без спољне подршке. Помоћ су најприје затражили на Цетињу. На скупштини свих бокељских „комунитади“ донесена је једногласна одлука да се Бока Которска стави под заштиту Русије, а да се од митрополита Петра I затражи оружана помоћ[20]. Такође, грбаљски прваци су се преко својих изасланика 22. фебруара обратили митрополиту да их узме у заштиту, а из Херцег Новог митрополиту је стигла молба да Црногораци ступе у борбу против Француза[21]. Цетињски митрополит Петар I сазвао је збор на Цетињу 27. фебруара 1806. године на коме је, у договору са Стефаном Санковским, проглашен рат против Француза. Руски изасланик Стефан Санковски је обећао да ће обавијестити адмирала Сењавина о свему што се догађа и да ће тражити војну помоћ[22]. По завршетку засиједања митрополит Петар I је предузео поход у Приморје, гдје је убрзо сазван

[16] Izvještaj generala Molitora, *Pohod 1806. u Dalmaciju*, www.korcula.net/history/molitor/molitor.htm(15.06.2014.)

[17] L. Vojnović, *нав. дјело*, 82.

[18] Maršal Marmont, *нав. дјело*, 36.

[19] Д. Милаковић, *Историја Црне Горе*, Панчево 1888, 188.

[20] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, 283.

[21] Исто.

[22] Е. В. Тарле, *нав. дјело*

општи црногорско-бокељски збор у Рисну и формирана је заједничка црногорско-бокељска војска.

Лујо Војновић у свом дјелу *Пад Дубровника* наводи да је већина католичких општина одмах стала на руску страну и да су тражили присаједињење Руском царству, али до тога је дошло тек кад су они у потпуности изгубили повјерење у Аустрију и када је Санковски у Котору објавио манифест у име руског цара, у коме се свим општинама гарантују стара права и привилегије из млетачког периода. Дакле, већина католика је уочи доласка руске фоте у бококоторске воде била аустрофилски настројена. Према свједочењу савременог хроничара Смећа, осим православних бокељских првака и православног свештенства за Русију су се заузимала и два католика: адвокат Антон Фруска и пећар Иво Зарбарини, док су остали, нарочито Перашћани, обавијештавали аустријске власти о намјерама православаца и руских агената, са циљем да се спријечи било каква руска интервенција[23]. Међутим, убрзо се код већине католика јавила сумња да су аустријске власти у споразуму са Санковским, јер су и поред силних упозорења власти остале пасивне. Незадовољство католика се продубило након збора на Цетињу, када се знало да ће позив Сењавину да заузме Боку Которску на Крф понијети Јоко Црногорчевић из Баошића на свом броду са мајором Милетићем, али аустријске власти томе нису стале на пут, већ су броду чак издале и санитетско увјерење[24]. Ипак, пресудан утицај да католичко становништво почне размишљати у правцу сарадње са Русима извршио је царски манифест, кога је у Котору објавио Санковски 26. фебруара. Одјек тог манифеста међу католичким елементом најбоље се огледа у писму Перашке општине Санковском, у коме се она добровољно предаје руском цару, јер је манифестом повратила старе повластице, а да то није тражила[25].

Са друге стране, Сењавин је и прије позива Црногораца и Бокеља према Боки Которској 21. фебруара послао капетана Белија са наређењем да се може искрцати на бокељско копно само у случају да буде директно позван од самих Бокеља[26]. Бели је имао задатак да заједно са Санковским увјери Црногорце у руску заштиту и да у успостави поморску блокаду у каналу Колочепа и између острва Мљета и Ластова, како би онемогућио улазак Француза у Котор[27]. Капетан Бели је са једном руском ескадром упловио у луку Порто Росе 1. марта захваљујући несмотрености аустријског артиљеријског заповједника који је разоружао луку, док је

[23] Л. Томановић, *нав. дјело*, 61-62.

[24] Исто, 62.

[25] Исто, 69.

[26] Броневский В. Б., *Записки морского офицера в продолжении кампании на Средиземном море под начальством вице-адмирала Дмитрия Николаевича Сенявина от 1806 по 1810 г., Первая Часть, Санктпетербургъ* 1836, 139.

[27] Исто.

друга руска ескадра упловила у бокељске воде 5. марта[28]. Са друге стране, црногорска војска је успоставила опсаду Котора и Будве, а затим је у двије колоне од по 1500 људи, кренула ка Херцег Новом[29]. Једна колона је ишла преко Рисна, а друга преко Роса[30].

Аустријски опуномоћени представник за предају Боке Которске Французима, маркиз де Гисилијери, неколико пута је писао генералу Молитору да убрза поход, јер постоји могућност да ова провинција падне у руске руке. Гисилијери је сазвао которске муниципалне старјешине и саопштио им је да је њихов владар, аустријски цар Франц, приморан да њихову земљу преда Француској, што је изазвало врхунац незадовољства старјешина, јер се аустријски цар обавезао да Боку Которску не смије предати другој држави без пристанка самих Бокеља[31]. Због непоштовања овог услова, которске старјешине су отказале вјерност аустријском цару и затражиле су од Гисилијерија да са аустријском војском напусти Боку Которску и да им преда тврђаву[32]. Пошто је аустријски представник овај захтјев одбио, которске старјешине су позвале у помоћ руску флоту која се већ налазила у Бококоторском заливу[33]. Капетан Бели је упутио ултиматум Гисилијерију да преда град и тврђаву. Маркиз је отишао на руски брод 5. марта како би преговарао о предаји, а недуго затим је послао наређење војном заповједнику Котора да отвори капије града. Према овом договору руски бродови су требали превести аустријску војску у Трст и Ријеку[34]. Истог дана успостављена је опсада Херцег Новог, а Петар I је аустријском гарнизону упутио ултиматум захтијевајући безусловну предају града, што је аустријски заповједник и учинио када су се испред Херцег Новог појавили руски бродови[35]. Два дана послије тога ослобођена је и Будва, а за заповједника града је именован мајор Милетић[36]. Предају ових градова Русима маркиз Гисилијери је правдао чињеницом да је истекао рок за француску окупацију ове области. Становници Котора су се већ 7. марта заклели на вјерност руском цару испред царског комесара Стефана Санковског[37]. У манастиру Савина одржана је свечаност на којој је митрополит благословио руске и црногорско-бокељске ратне заставе и коју је завршио ријечима: „прије него што вам предам ове освештане барјаке,

[28] L. Vojnović, *нав. дјело*, 104.
[29] Л. Томановић, *нав. дјело*, 64.
[30] Исто.
[31] L. Vojnović, *нав. дјело*, 104.
[32] Исто.
[33] Исто.
[34] Исто.
[35] Б. Павићевић, „Црна Гора и Бока Которска од пожунског до тилзитског мира 1805-1807“, *Историјски записи 3-4* (1985), 5-55.
[36] Исто.
[37] L. Vojnović, *нав. дјело*, 104.

треба да положите заклетву да ће те их бранити до посљедњих сила“[38]. Убрзо је у Боку Которску стигло појачање са Крфа, јачине 2 батаљона и 4 топа, под командом генерала Пушкина[39], коме су предати градски кључеви Котора, и који је именован за војног, а Санковски за грађанског управника Боке Которске[40]. Након ослобођења Боке Которске митрополит Петар, Санковски и Бели почели су да предузимају мјере да све материјалне и људске снаге ставе на располагање главној команди, што се прије свега односило на бокељску морнарицу која је бројала 400 бродова и 5000 морнара[41].

Генерал Молитор је вијест о предаји Котора Русима добио пред дубровачком територијом и 8. марта 1806. године писао је маршалу Мармону, незадовољан чињеницом што су Аустријанци предали Котор без борбе: „...аустријске јединице, елита Турновог пука, иако нису биле нападнуте, иако им није понестало хране, иако их нису узнемиравали становници њихових гарнизона (...), чак не испаливши ниједне пушке, добиле су наређење да уступе и уступиле су руским трупама 5. овога мјесеца сва утврђена мјеста Боке Которске од којих је само оно главно било у стању издржати опсаду с још мањом посадом.“[42].

Аустријски официри који су командовали которским гарнизоном били су незадовољни Гисилијеријевом одлуком. О њиховом расположењу свједочи генерал Молитор у свом извјештају: „Аустријски официри, који су тамо имали гарнизон (у Котору, *прим. аут.*), су били увјерени да је њихова част компромитована тим кршењем уговора и на то су се жалили вишим мјестима. Маркиз де Гисилијери (...) је дошао на лице мјеста и настојао их је смирити. Он им је чак својеручно написао да је све учињено према упутама из Беча. Ти су официри ипак били незадовољни. Неколико их је дало оставку и дошли су ми донијети оригинал писма господина де Гисилијерија.“[43]. Међутим, бечка влада није подржала овај Гисилијеријев чин и настојала је да поврати Котор како би га могла предати Французима. Аустријски министар спољних послова, гроф Стадион, писао је 5. априла аустријском амбасадору у Петрограду, грофу Мервелту, о руском заузимању Боке Которске са захтјевом да свим средствима од руског двора издејствује „поправку овог територијалног насиља“[44]. Међутим, бечка влада је у својим активностима била сувише пасивна. У свом извјештају генерал Молитор наставља: „Након што су увидјели неопростиву грешку, аустријски министри су признали право наших потраживања. Пребацили

[38] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, 285.

[39] Д. Милаковић, *нав. дјело*, 191.

[40] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, 285.

[41] Б. Павићевић, *Црна Гора и Бока Которска од пожунског до тилзитског мира 1805-1807*

[42] Maršal Marmont, *нав. дјело*, 36.

[43] Izvještaj generala Molitora, *Pohod 1806. u Dalmaciju*

[44] В. Ђорђевић, *Црна Гора и Русија (1784-1814)*, Београд 1914, 239.

су кривицу на подофицире и обећали исправку. Заиста, маркиз де Гисилијери је био отпуштен. Одлучили су послати у Далмацију аустријску чету да би поново заузели и нама предали Котор. Та чета под заповједништвом генерал-поручника де Белегарда је стигла тек у јуну, смјестила се на једно далматинско острво и није се више помакла.“[45].

Становништво Боке Которске је било пријатељски расположено према Русима. Као што смо већ рекли, разлог за то не треба тражити само у словенству и православној вјери. Видјели смо да су помоћ од Руса тражиле и католичке бокељске општине. Иако су и ови разлози били од изузетног значаја за сарадњу, јер су православци чинили 2/3 становника Котора[46], неке од узрок треба потражити и у сфери економије. Огроман дио становништва Боке Которске живио је од рада у луци и на мору, почевши од трговаца и капетана, све до утоваривача, па је њихова судбина првенствено зависила од поморских веза Боке Которске са осталим свијетом[47]. У овом периоду господар мора је била Велика Британија, коју Бокељи никако нису жељели за свог непријатеља, јер би тиме Бока Которска изгубила своје поморске комуникације, а врата ка том непријатељству отвара предаја ове области Французима. Са своје стране Сењавин је урадио све како би Бокеље што више везао за Русију, па их је чак ослободио свих дажбина, о чему свједочи Броневски: „Адмирал, лично увјерен у искрену преданост становника, ослободио их је свих дажбина, осигурао комуникацију са Херцеговином, а за заштиту трговине формирао је конвој од Трста до Цариграда. Према таквој милости и бризи Бокељи нису показали незахвалност. Старјешине су у име народа поднијеле адмиралу лист захвалности и ставили су своје животе и имовину њему на располагање.“[48]. Такође, велику улогу у придобијању Бокеља одиграо је Стефан Санковски, који је обећавао да ће руски цар признати Боку Которску за слободну републику[49].

Током априла 1806. године у Петрограду је формиран Ратни комитет за питања Котора и Јадрана на челу са кнезом Адамом Чарторијским[50]. На једној од првих сједница Комитета, Чарторијски је изјавио како је у интересу Русије да не допусти да се Далмација и Османско Царство нађу под француском контролом, а под његовим утицајем цар Александар је дозволио да се повећа број руских трупа у

[45] Izvještaj generala Molitora, *Pohod 1806. u Dalmaciju*

[46] Maršal Marmont, *нав. дјело*, 28.

[47] Е. В. Тарле, *нав. дјело*

[48] Броневский В. Б., *нав. дјело*, 176.

[49] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, 284.

[50] P. Żurek, „Pad Dubrovačke Republike i ruska politika Adama Jerzyja Czartoryskog “, *Anali Zavoda za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku 43* (2012) 163-179.

Средоземном мору и наредио је адмиралу Сењавину да започне антифранцуску војну операцију у Јадранском мору[51].

Сењавин је од Боке Которске настојао направити базу за нове операције према Дубровнику и Далмацији. У Боку Которску је стигао 28. марта, гдје је дочекан са великим одушевљењем, а два дана касније адмиралски брод су посјетили Петар I и Санковски[52]. Овом приликом цетињски митрополит је истакао да је народ Боке Которске рјешен да се стави „заувијек под срећни скиптар“ руског царског двора[53]. Адмирал се убрзо вратио на Крф како би ангажовао још неколико пукова за ратовање у Далмацији. Међутим, адмирал је на Крфу 8. априла 1806. године добио цареву наредбу, послату још 26. децембра 1805. године, о повратку свих војних и транспортних бродова из Средоземног мора у црноморске луке. Сењавин је почео да спроводи припреме за испловљавање, али је ово наређење чувао у тајности да не би изазвао панику међу становништвом[54]. У том моменту, гроф Моцениго је обавијестио Сењавина да ће флотом у повратку командовати генерал Ласи, па је адмирал, да би се ослободио недоумице, отворио писмо које је било намјењено генералу и сазнао да флота ипак остаје у Средоземном мору и да се у црноморске луке враћа један брод са војском под Ласијевом командом[55]. Убрзо је адмирал добио одобрење од цара да може дјеловати по свом нахођењу, узимајући у обзир претходне инструкције[56], али је наглашено да питање Боке Которске остаје отворено: „Желећи да избјегнем нове опасности, које могу постати прилично катастрофалне за Аустрију, која у овом положају није у стању да ратује са Француском, поручио сам нашем амбасадору Разумовском да на ову тему ступи у непосредне преговоре са француским амбасадором настањеним у Бечу. У зависности од расположења какво покаже Француска, можда повратак Боке Которске постане неминован. У таквој ситуацији гроф Разумовски ће вам упутити директну наредбу, а ви би требало да савршено усагласите своје даље дјеловање са његовим порукама.“[57]. Гроф Разумовски је у првим мјесецима 1806. године одржавао антинаполеоновско расположење код бечке владе, али се ситуација знатно закомпликовала када је Ларошфуко, француски амбасадор у Бечу, развио дипломатску активност да бечку владу присили на досљедно испуњавање обавезе о предаји Котора, па је чак и пријетио „свим злима које су у стању да нанесу“[58].

---

[51] Исто.

[52] Б. Павићевић, *Црна Гора и Бока Которска од пожунског до тилзитског мира 1805-1807*

[53] Исто.

[54] Броневский В. Б., *нав. дјело*, 176.

[55] Исто, 177.

[56] Исто.

[57] Е.В. Тарле, *нав. дјело*

[58] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош, 289.*

Сењавин се 1. маја вратио са Крфа у Боку Которску и убрзо је наставио борбу за далматинска острва, која је почела још током априла. За вријеме ових сукоба руска флота је блокирала дубровачку луку због присуства француских бродова у њој, али је Сењавин 6. маја посјетио Дубровник и сенаторима је објаснио разлоге блокаде. Такође, адмирал је овом приликом склопио уговор са дубровачким властима, према коме се Сенат обавезује да ће позвати руски гарнизон уколико француске трупе ступе на територију Дубровачке Републике и да ће увјерити своје становнике да пруже оружану подршку Русима у борби против Француза[59]. Међутим, и поред овог уговора француска војска генерала Лористона је 27. маја 1806. године ушла у Дубровник, што је знатно измијенило ситуацију. Руска и црногорска војска су кренуле ка Дубровнику, који се нашао блокиран и са копна и са мора, а 20. јуна почело је и бомбардовање града.

Уочи почетка бомбардовања Дубровника из Беча је стигао секретар француске амбасаде Ла Гранж са вијестима да је руски царски двор пристао на одлазак руских трупа из Боке Которске и да је преко савјетника Комарова издао одобрење аустријском генералу Белегарду да преузме Котор и преда га Французима[60]. Убрзо је дошло до преговора између Руса и Француза, који су вођени уз посредовање бечке владе. Преговори између Ла Гранжа и Сењавина су почели 22. јуна на руском адмиралском броду Селафилу, а представник Аустрије као посредника је био Ђовани Тимони[61]. Сењавин је захтијевао да Французи напусте Дубровник и да се Црногорцима исплати новчана надокнада како би престали са пустошењем дубровачке територије[62]. Ла Гранж је одбио Сењавинове захтјеве и преговори су привремено прекинути. До обнављања преговора долази 27. јуна, Русију је заступао Сењавин, Француску Тијар, а Аустрију де Л'Епин[63]. Сењавин је поновио исте захтјеве, а Тијар је предложио да аустријске трупе привремено заузму Дубровник и да у њему остану до потписивања коначног мира[64]. Сењавин је одбацио овај приједлог и преговори су поново прекинути.

За вријеме ових преговора руски амбасадор у Бечу, гроф Разумовски, је био изложен великом притиску од стране бечке владе, јер је Аустрија била под пријетњом новог Наполеоновог напада уколико се Французима не преда Бока Которска. У том моменту из Лондона су стигле забрињавајуће вијести за Русију. Нови британски министар спољних послова, Чарлс Џејмс Фокс, послао је у Париз лорда Јармута да ступи у

[59] P. Żurek, *Pad Dubrovačke Republike i ruska politika Adama Jerzyja Czartoryskog*

[60] V. Foretić, *Povijest Dubrovnika do 1808, Knjiga druga (1526-1808),* Zagreb 1980, 447.

[61] L. Vojnović, *нав. дјело*, 254.

[62] Исто.

[63] Исто, 256.

[64] Исто.

преговоре са Талејраном, француским министром спољних послова[65]. Због тога је цар Александар овластио Петра Јаковљевича Убрија да крене у Париз и да отпочне преговоре са Французима. Такође, Убри је добио задатак да на путу до Париза сврати у Беч и да грофу Разумовском преда упутства везана за Боку Которску. Циљ Убријеве мисије био је да успостави мир са Француском, али и да одредбама тог мира Бока Которска остане у рукама Русије[66]. Убри је 20. јула потписао уговор са француским генералом Кларком, према коме су Руси ипак морали напустити Боку Которску, Црну Гору и Далмацију, док су се Французи обавезали да ће напустити неке њемачке земље и признати независност Дубровачке Републике, с тим што им је остављен Стон како би могли успоставити комуникацију између Далмације и Боке Которске[67]. Француски капетан Тетерман предао је 2. августа Сењавину Убријево писмо и препис уговора из Париза како би Руси напустили Боку Которску, али је адмирал одбио да напусти ову област због сумњи да уговор и писмо нису аутентични[68]. Због тога су Мармон и Лористон поново послали Тијара и де Л'Епина на преговоре са Сењавином, који су завршени безуспјешно, па је у Котор допутовао лично генерал Лористон да са адмиралом утврди текст документа о предаји Боке Которске и свих градова од Херцег Новог до Будве и Паштровића. Сењавин је одговорио, по инструкцији Санковског, да Руси морају чекати ратификацију уговора од стране руског цара, што је разљутило Лористона, па он у писму од 11. августа 1806. године од Мармона захтијева употребу силе: „Потребно је (...) да одмах дођете овамо с довољним снагама. (...) Силом ћемо им одмах улити поштовање.“[69]. Мармон је све више сумњао у искреност руских намјера да напусте Котор, јер је Сењавин свакодневно добијао појачања са Крфа[70]. Ипак, Французе је највише плашила могућност руске предаје Боке Которске Енглезима[71].

Царско вијеће у Петрограду је одбацило Убријев уговор, а овај чин се може објаснити кроз два кључна разлога. Када је овај уговор стигао на ратификацију цару Александру 12. августа, дипломатска ситуација у Европи се битно измијенила. Са једне стране, постало је јасно да лорд Јармут неће потписати споразум са Талејраном, док је, са друге стране, у Пруској све више расла напетост због стварања Рајнског савеза, којим је Наполеон потчинио Француској већину њемачких држава, као и због тога

[65] Е.В. Тарле, *нав. дјело*

[66] Б. Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, 290.

[67] N°. XL. - *Copy of the peace treaty concluded in Paris, July 20, 1806, between H. M. Emperor of the French, king of Italy, and S. M. emperor of all the Russias*, www.napoleonseries.org/military/battles/eylau/c_eylaueng38.html, (15.06.2014.)

[68] L. Vojnović, *нав. дјело*, 332.

[69] Maršal Marmont, *нав. дјело*, 76.

[70] Исто, 49.

[71] Исто.

што Наполеон није испунио своје обећање и Пруској уступио Хановер[72]. Односи између Фридриха Вилхелма III и Наполеона постали су веома затегнути и водили су ка новом рату.

Сењавин је 7. септембра добио царево писмо, послато 12. августа, којим се поништавају све претходне наредбе о предаји Боке Которске, а 19. септембра стигло је и званично царево наређење од 24. августа да се наставе ратне операције[73]. У тешким борбама вођеним до 6. октобра, од којих су свакако најзначајније оне на Дебелом Бријегу и под Херцег Новим, Французи су имали велике губитке и повукли су се поново у Дубровник. Овакав развој ситуације омогућио је адмиралу Сењавину да обнови ратне операције на далматинском подручју.

Међутим, питање Боке Которске није се рјешавало на балканској ратној позорници, већ на фронту у централној Европи. Руска војска је 14. јуна 1807. године претрпила катастрофалан пораз од Француза код Фридланда, па је већ 7. јула потписан мир између Русије и Француске у Тилзиту. У тајном дијелу овог уговора цар Александар се одрекао Боке Которске и Републике Седам острва, док је Дубровачку Републику прећутно препустио Наполеону заједно са Далмацијом. Маршал Мармон је окупацију Боке Которске повјерио генералу Лористону. Француске трупе су 10. августа 1807. године преузеле тврђаву Шпањолу, а два дана касније Котор, Будву и Херцег Нови[74]. Приликом уласка Француза у Боку Которску Бокељи су остали мирни. Један дио руске војске на челу са кнезом Баријатинским се упутио у Трст, док је други дио војске на челу са адмиралом Сењавином испловио кроз Гибралтарски мореуз и упутио се у Русију[75]. Маршал Мармон је свечано ушао у Котор 13. августа 1807. године.

Дакле, руски план о стварању Балканске федерације са циљем да спријечи Наполеонов продор на Балкан и да се учврсти руски утицај међу балканским народима, није успио. Тилзитским миром Руси су изгубили главна упоришта за реализацију овог плана. Иако је велики дио становништва грчких области, Црне Горе, Боке Которске, дијелова Далмације и православних дијелова Дубровачке Републике стао на руску страну, остваривање овог плана је било изузетно тешко је се на противничкој страни налазила Наполеонова Француска на врхунцу своје моћи. Такође, колебљивост руског цара у погледу Боке Которске и преговори са Французима, вођени иза леђа Црногораца и Бокеља, у многоме су допринијели да међу домаћим становништвом спласне ратничко расположење, а убрзо се јавио и сукоб између Петра I и Вјаземског, који је са једном групом руских официра одбио да призна цетињског митрополита за врховног команданта копнених снага, упркос

[72] Е.В. Тарле, *нав. дјело*
[73] Исто.
[74] Maršal Marmont, *нав. дјело*, 88.
[75] L. Vojnović, *Pad Dubrovnika, Knjiga druga (1807-1815)*, Zagreb 1908, 37.

Сењавиновим наређењима. Вјаземски је такође замјерао Црногорцима због њиховог начина ратовања и сматрао је да је пустошење и пљачкање дубровачке територије главни разлог због чега цјелокупно становништво Дубровачке Републике није стало на руску страну. Ово су само неки од разлога неуспјеха овог плана и свакако их не треба прихватити као коначне. У сваком случају, након Тилзитског мира наставља се јачање француског утицаја на Балкану, што ће се најјасније исказати двије године касније стварањем Илирских провинција.

Извори:

Броневский, Владимир Богданович, *Записки морского офицера в продолжении кампании на Средиземном море под начальством вице-адмирала Дмитрия Николаевича Сенявина от 1806 по 1810 годь, Первая Часть,* Санктпетербургъ 1836.

Izvještaj generala Molitora, *Pohod 1806. u Dalmaciju*, pripremio i s francuskog preveo Ante I. Curać, www.korcula.net/history/molitor/molitor.htm, (15.06.2014.)

Maršal Marmont, *Memoari*, priredio i preveo Frano Baras, Split 1984.

Copy of the peace treaty concluded in Paris, July 20, 1806, between H. M. Emperor of the French, king of Italy, and S. M. emperor of all the Russias, www.napoleonseries.org/military/battles/eylau/c_eylaueng38.html, (15.06.2014.)

Литература

Vojnović, Lujo, *Pad Dubrovnika, Knjige I-II (1797-1815),* Zagreb 1908.

Ђорђевић, Владан, *Црна Гора и Русија (1784-1814)*, Београд 1914.

Żurek, Piotr, „Knez Adam Jerzy Czartoryski i plan Balkanske federacije (1804-1806)“, *Anali Zavoda za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku 43* (2005) 129-138.

Żurek, Piotr, „Pad Dubrovačke Republike i ruska politika Adama Jerzyja Czartoryskog “, *Anali Zavoda za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku 43* (2012) 163-179.

Ковачић, Ристо, *Прилози за повјесницу Боке Которске, Свесчић први*, Дубровник 1878.

Милаковић, Димитрије, *Историја Црне Горе*, Панчево 1888.

Павићевић, Бранко, *Петар I Петровић Његош*, Подгорица 1997.

Павићевић, Бранко, „Црна Гора и Бока Которска од пожунског до тилзитског мира 1805-1807“, *Историјски записи 3-4* (1985), 5-55.

Тарле, Евгений Викторович, *Экспедиция адмирала Д. Н. Сенявина в Средиземное море (1805-1807),* www.militera.lib.ru/h/tarle5/index.html (15.06.2014.)

Томановић, Лазар, *Догађаји у Боки Которској од године 1797. до 1814.*, Дубровник 1922.

Foretić, Vinko, *Povijest Dubrovnika do 1808, Knjiga druga (1526-1808)*, Zagreb 1980.

Томислав Г. Тамбурић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115145T

ЗЛОЧИНИ 369. „ВРАЖЈЕ“ ДИВИЗИЈЕ НАД НЕСРПСКИМ СТАНОВНИШТВОМ У НДХ

369. хрватска „Вражја“ дивизија основана је 21. августа 1942. у аустријском граду Штокерау. Дивизија је састављена од регрута Хрвата из НДХ и њемачког командног и војно-стручног особља. Име „Вражја“ дивизија добила је по узору на хрватску домобранску јединицу у оквиру армије Хабзбуршке монархије, прецизније 42. “Вражју“ дивизију хрватског домобранства. Назив „Вражја“ је свакако неслужбени назив и он се није појављивао у службеним документима дивизије. Број 369. је идентичан броју 369. хрватске пјешачке пуковније која се борила на источном фронту и пострадала у фебруару 1943. Преживјели војници ове пуковније која је имала јако занимљиву судбину су прекомандовани у новонасталу дивизију.[1] „Вражја“ дивизија је као и друге настала у сврху боље организације хрватског људства под оружјем, односно Њемачка је овим хтјела да што више оружаних снага стави под своју директну команду а сходно промјени „ратне среће“ прије свега на источном и афричком бојишту.

Иако је првобитна намјена 369. дивизије била да се она упути на источни фронт одлучено је да се задржи на простору НДХ гдје ће се употребити у борбама против покрета отпора и за одржавање реда и правног поретка Независне Државе Хрватске.[2]

Под командом генерала Фрица Најдхолда (Fric Najdhold) а потчињена команданту корпуса „Хрватска“ генералу Литерсу, 369. „Вражја“ дивизија учествовала је у више војних операција. Ангажовање дивизије било је у следећим операцијама: Операција Вајс I, Операција Вајс II, Операција Шварц, Операција Кугелблиц, Прва тузланска операција НОВЈ, Засједа у Поповом пољу 6. марта 1944., Борбе за Требиње 1944., Битка на

---

* tamburic.tomislav@yahoo.com

[1] Официри и војници пуковније који су прикључени каснијој дивизији избјегли су заробљавање или су били евакуисани као рањеници из Стаљинграда. Један број војника пао је у Совјетско заробљеништво и од њих је формирана Прва самостална југословенска бригада која је зајендо са Црвеном армијом стигла у Југославију.

[2] FRANZ SCHRAML, Die deutsch-kroatischen Legions-Divisionen - 369., 373., 392. Inf.-Div. (kroat.) — ihre Ausbildungs- und Ersatzformationen, NECKARGEMÜN D 1962. str. 29-32.

Вуковом кланцу октобра 1944 и Мостарска оперерација. (SCHRAML 1962: 35-116)

Крећући се просторима цијеле Независне Државе Хрватске вођена војним задацима 369. „Вражја“ дивизија је највише времена провела на територији Босне и Херцеговине. Пратећи њен војни пут могли смо да уочимо да се злочини над цивилним становништвом и заробљеницима појављују на територијама гдје се налазила и ова дивизија. Заповједник дивизије генерал Најдхолд након завршетка рата биће суђен и осуђен у Београду пред Војним судом. Казна ће бити смрт вјешањем и извршена је 27.2.1947. Сачувани документи са суђења, изјаве оптужбе, свједока и одбране дају нам материјал од непроцјењивог историјског значаја који нам је помогао да склопимо слику о дјелима односно недјелима 369. „Вражје“ дивизије [3]

Опште позната је чињеница да је дивизија чинила злочине над српским становништвом. Већина злочина почињених је управо над Србима који су означени као главни непријатељи поретка Трећег Рајха на територији Југославије. Ми ћемо да зађемо на један мање истражен терен. Наиме, дивизија је чинила злочине и над несрпским становништвом у НДХ, иако малобројније, ипак по свему судећи ништа мање сурове него над Србима. Сами извршени злочини над Хрватима и муслиманима нису били ништа мање бестијални него они над Србима. Ако се подсјетимо да су војници поменуте дивизије били великом већином Хрвати овај податак звучаће још необичиније. Навешћемо пар конкретних примјера тих злочина а о којима свједоче преживјеле жртве.

Одреди Њемачке војске у коме су се налазили дјелови 369. „Вражје“ дивизије и један батаљон СС јединица, 28. Марта 1944. упали су око 9 сати изјутра у село Руду преко ријеке Цетине недалеко од Сиња те извшили покољ жена, дјеце, стараца и зрелих људи. Све што је било у селу убијено је на најгрозније начине. Убијали су и новорођенчад у рукама мајке, дјецу и жене су сакупили на једно мјесто а потом пуцали на њих из митраљеза. Све куће су попаљене а тијела су потпуно сагорела у њима. Војници су прије тога попљачкали лешеве скидајући накит са убијених. Ношен буром пожар је захватио цијело село које је потпуно изгорело са стамбеним зградама и помоћним објектима. Суд је установио број од 393. погинула међу којима има и дјеце до двије године старости.

Преживјели свједок Мара Камбер свједочила је пред судом да је дивизија упала у засеок Камбер негдје око 9 сати изјутра. Жене су се сакупиле у једној кући њих око тридесетак носећи малу дјецу у рукама. Вјеровали су да ће војници имати самилости према мајкама са дјецом. Неке жене које нису имале своју дјецу узимале су комшијску надајући се да ће се тако спасити. Наведена Мара Камбер је пришла њемачком официру показавши потврду која свједочи да је њен син у Домобранима. Официр је

[3] Види детаљније: Jovo Popović, Vješala za generale, Загреб 1986.

без ријечи из машинке запуцано на Мару. Метак јој је само окрзнуо главу па је она онесвјешћена пала. Када се освјестила лежала је испод гомиле поубијаних жена са дјецом у наручију. Уставши видјела је војнике који су убијали по осталим кућама у селу гдје су кога затекли без обзира на узраст и године.

У кући Мате Камбера везали су његову жену и сусједу ланцима око врата те завезали за јасле и запалили. Обје су их нашли сагореле привезане ланцима. О свој бестијалности извршиоца злочина најбоље свједочи злочин који су извршили истога дана у засеоку Радман. Ту су затворили 50-так људи тобоже ради легитимације у једну кућу. Затим су убацили двије бомбе у просторију напуњену људима. Када су се зачули крици израњаваних људи војници су бацачима пламена палили кров куће који је падао на рањене. Свако ко је покушао изаћи из куће био је убијен. Готово индентична звјерства припадници дивизије су извршили и у другим селима селима Сињске крајине.[4]

Припадници 369. „Вражје“ дивизије извршили су и злочине над муслиманским живљем на простору БиХ. Навешћено неке од примјера тог злочина за које је осуђен главнокомандујући дивизије.

У село Врнограч, срез велика Кладуша, (насељено искључиво муслиманима п.а.) дошла је 2. фебруара 1943. „Вражја“ дивизија. По самом уласку у село почели су да пљачкају покретна добра. Ухапсили су петорицу мушкараца које су оптужили за сарадњу са Народно ослободилачким покретом. Одвели су их до ивице шуме и стријељали. Одмах иза тога су ухапсили деветорицу мушкараца који су отпремљени у логор у Њемачкој. Ни један од њих деветорице се није вратио[5]. После убистава и хапшења следило је спаљивање домаћинстава и господарског добра. Штета је процјењена на око 500.000 предратних динара.

8. јанура 1943. пролазила је кроз села Печиград, Лучка и Шуметац. Цазински срез 369. „Вражја“ дивизија. Кроз овај срез насељен претежно муслиманима дивизија је прошла као средњовјековна хорда. Пљачкали су и уништавали све испред себе. Празнили су дућане, приватне куће. Са жена скидали накит и отимали новац од домаћина. Из џамија су износили

---

[4] Детаљан попис жртава овог „Сињског покоља“ који садржи име, име оца, презиме, националну и вјерску припадност те занимање, као и штета причињена над имовином (палеж кућа, помоћних објеката, крађа и убијање стоке, пљачкање итд) изражена у предратним динарима у износу од 733.255 налази се у Архиву Југославије. Архив Југославије-110, Државна комисија за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача, Фас. 1938., одлука Zh. Broj 127869-127894. 10.11.1945.

[5] Убиијени: Буљубашић Смајил, Икановић Осман, Гарибовић Махмут (кога су послије убиства спалили), Клезовић Але и Икановић Мустафа. Интернирани у логор: Коштић Хусеин, Мехуровић Авдија, Халић Хасан, Балић Хашим, Кудузовић Хусо, Сарајлић Хашим, Ибрађић Спахо, Касумовић Осман.

АЈ-110. Земаљска комисија (БиХ), Одлука. Фас. 1110/II.

ћилиме. Стоку су тјерали са собом или су је убијали. Палили су појате и рушили ограде. По свједочењу оптужених било је то систематско „чишћење“ среза од добара.[6]

Набрајање злочина може се наставити у недоглед. Сви злочини који су извршили припадници 369. „Вражје“ дивизије а који су овде изнијети као примјер, готово да се могу узети као општа слика догађаја приликом других злочина које је извршила 369. „Вражја“ дивизија а тих злочина није било мало. Многи од њих су били „ситнији“ условно речено, односно страдао је мањи број људи или уништен мањи засеок. Број тих злочина готово да је немогуће избројати и они се понављају на цијелом простору којим оперише дивизија. Можемо закључити да су злочини према цивилном становништву вршени једнако сурово према припадницима свих националности и вјероисповјести. Војници су и поред њемачке технике и педантности показали и велику дозу безумне морбидности својственију усташама него ли војницима Трећег Рајха. Одређене појединости се поклапају код скоро свих извршених злочина. Покушаћемо у пар кратких црта да прикажемо главне одлике тих недјела.

- Дивизија би обично изненада рано изјутра извршила препад на неко село или више њих одједном, потпуно спријечивши бијег.

- После сакупљања становништва ради легитимације услиједило би хапшење затим стријељање потом интернација преживјелих у логор.

- Пљачкање као правило и особеност прати ове злочине. Готово да ни један злочин није прошао без пљачке. Чак и пљачке ситнијих не толико вриједних предмета. Забиљежени су и чисто пљачкашки походи дивизије као што је то случај у раније наведеном примјеру Цазинског среза гдје није било убијања.

Као што смо раније поменули суђење (оптужба је теретила генерала Најдхолда између осталог и за горе наведене догађаје, п.а) је одржано почетком 1947. Генерал Најдхолд је изведен пред суд као четвртооптужени иза својих надређених. Предсједник суда др. Вуко Гучетић водио је овај судски процес против њемачких генерала. Оптужба против генерала Најдхолда као главнокомандујућег 369. „Вражје“ дивизије била је изузетно тешка. Он се теретио за злочине које је починила његова дивизија над цивилима, заробљеним партизанима те за штету која је причињена. (АЈ-110, Д.К, Ф-1938.)

Суочен са многобројним свједоцима Најдхолд је био доведен у изузетно тешку позицију по питању његове одбране. Главне тезе одбране генерала Најдолда биле су те да он није наредио убиства цивила и војника те да је само преносио наредбе својих предпостављених. Тврдио је да неке наредбе које је сматрао „мало претјераним“ није чак ни пренио својим потчињеним, или их је писмено пренио а потом усмено укинуо. Генерал се

[6] Земаљска комисија до датума настанка документа који свједочи о овоме злочину није процјенила начињену штету. АЈ-110. ДК. Ф. 1110. Zh. 1938/III

позивао на своју професију и војничку част тврдећи да он лично није знао за злочине за које се терети његова дивизија, а да је знао предузео би одговарајуће мјере. Тврдио је да он није никако могао да конторлише дивизију која је у једном тренутку имала и 18.000 (придружен је један кажњнички батаљон њемачких војника из Грчке те неке домобранске јединице, п.а.) војника и дјеловала је на широком фронту. Такође је изјавио да вјерује да њемачки официри нису били у стању конторлисати дивљу нарав Хрвата војника у дивизији и да су многи злочини самовољни чинови појединаца. Побијао је оптужбе да су сами Нијемци официри стријељали, клали и палили. О страдању цивила изјавио је да су многе жртве настале усред ратних дејстава и да су цивили само „колатерална штета“. Паљење села је сматрао оправданим јер се плашио да би из села која се налазе на путу дивизије могло бити борбених дејстава према дивизији те да није желио да угрози животе својих легионара, а самим тим ни становника тих села, пошто је била предвиђена одмазда у случају дејства на њемачке трупе. Оптужбе о убијању заробљених партизана је оштро негирао тврдећи да по Хашкој конвенцији партизанима није могао бити признат статус стране у сукобу, јер нису имали заједничко видљиво обиљежије, нису носили видно оружје, нису имали јединствену команду итд. [7]

Никаква одбрана није помогла генералу Најдхолду који је проглашен кривим за ратне злочине и осуђен на смрт вјешањем. Документ коју му је намакао омчу око врата је наређење са његовим потписом дато дивизији а оно гласи: „Села има да се потпуно разоре, мушко становништво да се повјеша а жене и дјеца да се одведу у логор у Столац“. (Popović 1986: 222.)

Имајући увид у доказе и сам ток суђења против генерала Најдхолда више него јасно је да је 369. „Вражја“ починила ужасна звјерства која спадају у категорију ратних злочина. Свједочанства преживјелих су више него увјерљива. Оно што упада у очи а донекле иде у прилог генерала Најдхолда је то да је он заиста само преносио наредбе својих надређених и да сем те једне спорне наредбе коју је издао не постоји доказ да је он наредио злочине нити да је за њих знао. Барем не доказ као писани траг. Такође индикативно је да су против генерала Најдхолда свједочили бивши припадници дивизије Хрвати и муслимани, који су или побјегли из дивизије или се и сами терете за извршене злочине, или су начинили неке дисциплинске прекршаје те били кажњени. Интересантно је и упада у очи да ови свједоци „лоптицу одговорности“ непрестано пребацују на њемачке официре правдајући војнике Хрвате и муслимане (слично је радио и Најдхолд пребацујући кривицу на војнике који нису њемачке националонсти, п.а). Сваки масакар и покољ су по њима извршили њемачки официри или малобројни војници Нијемци. Евентуално кривци су припадници 369. пука који се вратио са источног бојишта. Несумњиво је

[7]Ток суђења је детаљно приказан у: Jovo Popović, н.д., Загреб 1986.

то да су Нијемци чинили злочине али потпуно је нелогично да су их чинили само официри без учешћа војника. Поготово ако знамо колике је размјере попримала пљачка на простору дјеловања дивизије. Масакрирање, клање, печење дјеце итд су злочини који се ипак не везују за Нијемце.[8] (гнусни злочини су ипак нешто што карактерише рат између народа на простору Југославије, п.а). Нијемци ма колико сурови били прибјегавали су ефикаснијем односно бржем убијању противника. Свакако да дио онога што се ставља на терет генералу Најдголду спада и на саме војнике које он у тако конфузном времену није могао потпуно да контролише. Стиче се утисак читајући забиљешке са суђења да је тас кривице мало више помјерен на страну Нијемаца а мање на страну војника Хрвата који као да су „били натјерани“ да приступе 369. „Вражјој“ дивизији и да су извршавали наредбе само зато што су морали без икакве личне побуде.[9]

Вјероватно овај видно блажи став према војницима Хрватима, који је очигледан на суђењу, је био у складу са максимом нове Југославије о „ братству-јединству“. Сви Југословенски народи су подједнаке жртве, кривце је требало тражити негдје другдје. Међутим пресуда генералу Најдхолду а самим тим и дивизији је више него оправдана и правична. Злочини су без сумње чињени и то на најбруталније начине. Као што смо видјели злочини су чињени и над несрбима што само по себи показује да њемачка команда није имала обзира према својим „савезницима“ уколико је њихов интерес био у питању. Све што је могло угрозити њемачке интересе једнако је уништавано.

Извори:

Архив Југославије
Фонд 110. Државна комисија за утврђивање злочина окупатора и њихових помагача.

[8] Примјера ради, у Глинском котару у селу Добрина јануара 1943. „Вражја“ дивизија извршила је страховит злочин. Према свједочењу преживјелог Станка Тодоровића дивизија је из авиона митраљирала село прије самог упада. Неке виђеније сељаке су одвели и мучили их сјекувши им руке и вадећи очи. Око 25 људи убили су у центру села сасјекавши их ножевима и бајонетама. Троје мале дјеце од 1-3 године живе су испекли у пећи у тепсијама. Jovo Popović, н.д. стр. 225.

[9] Већина добровољаца дивизије били су људи са сумњивим биографијама, наклоњени криминалу и потрази за лаком зарадом. Одређен број војника се пријавио надајући се да ће тако „побјећи од сиротиње“ односно поправити своје лоше имовно стање док је најмањи број добровољаца био пријављен из идеолошких побуда.

Литература

Košutić 1994: I Košutić, Hrvatsko domobranstvo u drugom svjetskom ratu I, Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske.

Mikulan, Pogačić 1999: K. Mikulan, S. Pogačić, Hrvatske oružane snage 1941-1945., Zagreb, P.C. grafičke usluge.

Popović 1986: J. Popović, Vješala za generale, Zagreb, Stvarnost.

Tomašević 2001: J. Tomašević, War and Revolution in Yugoslavia, 1941-1945.: Occupation and Collaboration, Stanford University Press, Stanford.

Schraml 1962: F. Schraml, Kriegsschauplatz Kroatien. Kriegsschauplatz Kroatien - Die deutsch-kroatischen Legions-Divisionen - 369., 373. Inf.-Div. (kroat.) - ihre Ausbildungs- und Ersatzformationen, Kurt Vowinckel Verlag, Neckargemünd.

Катедра за педагогију

Ана С. Јовановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115155J

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА СА УЧЕНИЦИМА СА ТЕШКОЋАМА У ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ

0. *Увод*

Несумњиво, ефекти индивидуализоване наставе могу бити велики и значајни. Међутим, настава се и данас готово свуда изводи фронтално. На овај начин сви ученици у разреду обрађују исте садржаје, сви морају да раде истим темпом и да уче градиво истог степена сложености. Разумљиво је да се неки ученици у оваквој настави досађују, а други заостају. У њој подједнако трпе и најбољи ученици, али и ученици са тешкоћама у развоју. Јасно је да оваква настава није ефикасна. Међутим, у једном периоду друштвеног развитка ова настава је била нужност. Индивидуализована настава подразумијева индивидуални тандем или групни облик рада у коме су задаци прилагођени могућностима и способностима појединца, тандема или групе. Оваква настава подразумијева цјелокупан рад или највећи дио наставе организован тако да ученици раде индивидуално или самостално, при чему се максимално уважавају њихове индивидуалне разлике (Јукић 1994). Порастом масовног образовања, појавила се потреба за колективном наставом. Изражен је захтјев за индивидуализацијом образовно-васпитног рада у оквиру колективне наставе. Њено основно начело је да сваком ученику одређеног разреда треба омогућити савладавање градива оног обима и степена сложености за који је дорастао. Битно је, такође, да му је омогућено да наставни програм обрађује темпом који њему одговара. Индивидуализована настава, према томе, уважава интересовања, потребе и могућности сваког ученика. Она максимално развија снагу и способности појединца. Она захтијева и планирање према интересовањима и могућностима сваког ученика, као и праћење сваког појединца и његових постигнутих резултата, мјерећи одакле је почео, а шта је постигао, а не упоређујући их са резултатима других ученика, чије су могућности другачије. Стога индивидуализована настава, у данашњим условима, треба и мора до краја да развије кооперативност наставника и ученика, као и ученика и ученика. Главни циљ индивидуализоване наставе је научити ученика учењу, формирати код њега позитивну мотивацију за учење и ослободити потенцијалне способности сваког појединачног ученика. Ђорђевић је сматрао да се „о потенцијалним способностима ученика не сме

* anapantic1717@gmail.com

судити само на основу умних количника и достигнућа према школским оценама. Откривање, ослобађање и развијање потенцијалних способности ученика је највиши циљ који треба постићи индивидуализацијом наставе“ (Ђорђевић, 1977). У индивидуализовано планираној настави циљеви и задаци морају да буду јасно дефинисани и прецизирани (тачно се зна шта ученик треба да научи да би стекао одређени ниво знања), задаци морају да буду груписани по степену напредовања, ученик самостално ради, планира рад, истражује, упоређује, открива, закључује, док га наставник само упућује на оно што треба да ради. Сваки индивидуализовани рад је самосталан рад и ученицима омогућава изградњу навика за живот, рад и учење, како појединачног, тако и колективног. „Индивидуализована настава искључује вођење ученика у учењу, значи препуштање ученика самима себи, и у оквирима индивидуализоване наставе важно место заузима вођено учење. Кључно је, међутим, да наставник не намеће задатке, темпо и време за њихову израду. Значајно је и то што се у индивидуализованој настави тежиште не ставља на међусобно такмичење ученика у одељењу, већ, напротив, на међусобну сарадњу и на такмичење са самим собом“ (Ђукић 1995: 63). О индивидуализованој настави је ријеч, онда када су материјали за учење, наставни садржаји и наставне методе одабрани специјално за поједине ученике, или за мању групу ученика, који имају неке заједничке карактеристике. На тај начин се до максимума утиче на њихово учење и развој. Значај познавања карактеристика индивидуализоване наставе за праксу огледа се у потенцијалним добитима од индивидуализоване наставе за ученике са тешкоћама у развоју, за ученике без тешкоћа у развоју, за родитеље ученика са тешкоћама у развоју, за родитеље ученика без развојних тешкоћа, као и за учитеље и наставнике. Суштина индивидуализоване наставе је „у различитим дидактичко-методичким поступцима усмереним ка задовољењу индивидуалних потреба сваког ученика тако да се до максимума утиче на његово учење и развој“ (Ђукић 1995: 63). У стручној јавности прихваћена је теза да је наставник кључни чинилац реформе образовања. Без његовог знања и опредјељења никакве промјене се не могу створити, али чињеница је да се у реформи школе мијењају и улоге главних актера у васпитно–образовном процесу. Наставник престаје да буде послушан „државни чиновник“, орјентише се на васпитно–образовно стваралаштво и тежи ка слободном педагошком деловању. Он постаје „трећи родитељ“ који знање активно конструише са ученицима, брине о целовитом развоју ученикове личности, а не о усвајању знања (Трнавац – Ђорђевић 2010). Оно што се од наставника очекује јесте да има несентименталан, али коректан и стрпљив однос према дјетету. Овакав однос је саставни дио професионалне дужности, тј. саставни дио професионалног идентитета наставника. Према Гилфорду, кључни однос између наставника и ученика са развојним тешкоћама је прихватање. Под прихватањем подразумева се, са једне стране, однос који је позитиван, али не и претерано емоционално обојен, а

са друге однос који подразумева толеранцију и разумевање и када наставник не успе да дисциплинским мерама заустави непожељно понашање. Прихватање укључује и став којим се исказује спремност за прилагођену комуникацију када дете испољи знакове да би је прихватило, као и активности наставника према детету којима му даје до знања да уважава његове способности и да га цени као личност(Хрњица 1997).

1. *Индивидуализована настава са ученицима са тешкоћама у читању и писању*

У школама се налазе и дјеца која имају специфичне тешкоће само у једној области школског рада, иако је њихово постигнуће у другим областима у границама нормалности. Најчешће су тешкоће у читању и писању. Тешкоће дјеце у овим областима привукле су нам посебну пажњу због значаја наведених активности на укупно напредовање дјетета у школи. Код већине дјеце тешкоће у читању и писању настају као посљедица комбинација различитих фактора. Социјална и културна заосталост породице, удружена са сниженим способностима, има за резултат дијете које је лоше припремљено за читање и писање у школи. Емоционална неприлагођеност, лоша способност концентрације, ниска мотивација и лоше радне навике могу довести до тешкоћа у читању и писању. Ипак, има деце која су интелигентна и изнад просека, која потичу из социјално и културно стимулативних средина, па ипак имају тешкоћа у савладавању читања и писања.

Дјеци са тешкоћама у читању и писању потребно је нешто више времена за усвајање почетног читања и писања. Када науче да читају, имају проблема са разумијевањем смисла прочитаног, као и са повезивањем смисла прочитаног са сопственим искуством. Из овог разлога, индивидуализација у раду са овим ученицима треба да се огледа у сљедећем:

- планирати довољно времена за усвајање појединих тема,
- користити видне, слушне, тактилне стимулсе код обраде нових садржаја,
- дати предност усменим облицима у поучавању и проверавању знања,
- систематски проверавати да ли је ученик разумео садржаје, појмове и дефиниције,
- дати додатно објашњење, ако је потребно,
- користити конкретне примере, слике, експерименте повезане са животном средином,
- поделити задатке на више фаза,
- задавати мање задатака одједном,
- писмено решавање задатака не треба временски ограничавати,

- избегавати ангажовање ученика у активностима као што су: читање на глас или писање на табли пред целим одељењем,
- охрабривати ученика на спонтано изражавање и подстицати самосталност у раду (Лазор, Марковић, Николић 2008).

Као што смо рекли, успјешност, односно неуспјешност у читању и писању од великог је значаја за укупно напредовање дјетета у школи. Примјењујући овакву индивидуализовану наставу у раду са ученицима, који имају тешкоће у читању и писању, може се допринијети постепеном отклањању ове тешкоће и постизању оптималног успјеха ученика у настави, али и његовом социјалном и емоционалном развоју.

2. *Методолошки оквир*

Предмет овог истраживања је индивидуализована настава у раду са ученицима са тешкоћама у читању и писању. *Карактеристике индивидуализоване наставе* су прилагођен наставни садржај, прилагођена брзина и темпо рада и прилагођене ученичке и наставничке активности у процесу наставе способностима и могућностима сваког ученика. Основни циљ је да се утврде карактеристике индивидуализоване наставе у раду са ученицима са тешкоћама у читању и писању.

Да бисмо дошли до циља истраживања, морамо најприје утврдити да ли је прилагођен наставни садржај способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању, да ли је прилагођена брзина и темпо рада способностима и могућностива ученика са тешкоћама у читању и писању и да ли су у току наставе прилагођене наставничке активности и активности ученика способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању. Зависне варијабле су карактеристике индивидуализоване наставе. На основу овога закључујемо да је независна варијабла - тешкоћа у читању и писању. Поменута развојна тешкоћа је једна од најзаступљенијих међу ученицима са тешкоћама у развоју у редовним школама. Метода је начин приступа прикупљању потребних података и скуп одговарајућих техника којима се то прикупљање обавља (Баковљев 1997). Метода која ће се користити у овом истраживању је дескриптивна. Ову методу ћемо користити из разлога што проучавамо већ постојећу стварност примјене индивидуализоване наставе у раду са ученицима са тешкоћама у развоју. Користећи ову методу, нећемо остати само на описивању карактеристика индивидуализоване наставе, већ ћемо настојати да дођемо до суштине, узрока проучаване појаве. Испитаници који ће чинити узорак биће 40 учитеља и наставника основних школа који предају или су предавали ученицима који имају тешкоће у читању и писању.

3. *Интерпретација добијених података*

Карактеристике индивидуализоване наставе са ученицима са тешкоћама у читању и писању

У овом истаживању смо уз помоћ интервјуа испитали 40 учитеља и наставника редовних школа, који раде или су радили са ученицима са тешкоћама у развоју. Из табеле,која слиједи можемо видјети у којим школама смо интервјуисали колико учитеља и наставника.

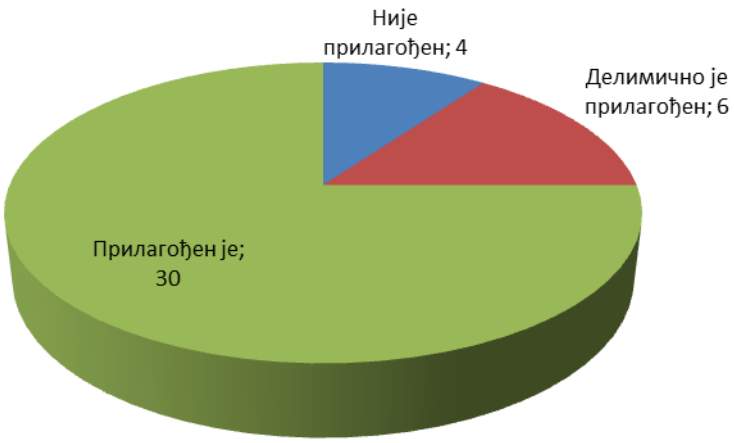
Табела 1: *Структура интервјуисаних учитеља и наставника по школама*

Школа	Број учитеља и наставника
ОШ „Доситеј Обрадовић“	11
ОШ „Анта Богићевић“	9
ОШ „Вук Караџић“	9
ОШ „Кадињача“	6
ОШ „Јован Цвијић“	5
Укупно:	40

Одговоре на свако унапријед припремљено питање смо груписали у три категорије. Те категорије су сљедеће: прилагођено је, није прилагођено и дјелимично је прилагођено. У тексту који слиједи приказаћемо добијене податке.

3.1. *Прилагођавање наставног садржаја способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању*

На основу добијених података, можемо уочити које су карактеристике индивидуализоване наставе у раду са ученицима који имају тешкоће у читању и писању, односно колики број учитеља и наставника сматра да је наставни садржај прилагођен њиховим способностима и могућностима.



Графикон 1: *Прилагођеност наставног садржаја могућностима и способностима ученика са тешкоћама у читању и писању*

Видимо да већина учитеља и наставника сматра да је наставни садржај прилагођен могућностима и способностима ученика са тешкоћама у читању и писању. На основу њихових одговора, наставни садржај је прилагођен ученицима који раде према Индивидуалном образовном плану. Овај план доносе учитељи и наставници у сарадњи са педагогом школе. Њега примењују учитељи и наставници који раде са осталим ученицима према редовном плану и програму. Прилагођеност наставног садржаја овим ученицима реализује се у мањем обиму садржаја и мањој сложености садржаја. Ученици са тешкоћама у читању и писању захтијевају мањи обим и сложеност наставног садржаја из разлога што су њихове тешкоће углавном секундарне, односно посљедица су неких других тешкоћа, у највећем броју случајева тешкоћа у интелектуалном развоју. Поред оваквог прилагођавања наставног садржаја ови ученици често не показују заинтересованост за њега. Ученицима за које није донијет Индивидуални образовни план, а имају наведене тешкоће, наставни садржај није прилагођен или је дјелимично прилагођен. Учитељи и наставници, који су одговорили да наставни садржај није прилагођен овим ученицима, рекли су да они нису у стању да припремају посебан садржај за ученика који има тешкоће у читању и писању и да у исто вријеме раде са великим бројем осталих ученика. Ови ученици углавном тешко усвајају или уопште не усвајају садржај као други ученици. На питање: „Шта се може учинити да би се то промијенило?“, предлажу да се за ове ученике направи Индивидуални образовни план и да им се обезбиједи лични асистент. Учитељи и наставници, који су одговорили да је наставни садржај дјелимично прилагођен могућностима и способностима ученика са тешкоћама у читању и писању, рекли су да када год имају времена

припреме за ове ученике мањи и једноставнији садржај. Међутим, нису увијек у могућности да посвете довољно времена и пажње ученицима са овом тешкоћом услијед великог броја ученика, што доводи до тога да ученици са тешкоћама у читању и писању тешко усвајају наставни садржај. Позитивна ствар у погледу прилагођавања наставног садржаја и уопште цјелокупног рада са овим ученицима је то што остали ученици то у потпуности прихватају, односно схватају да је овај ученик другачији од њих и не праве проблем када виде да се другачије ради са њим.

На основу овога можемо прихватити хипотезу да је наставни садржај прилагођен способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању.

3.2. Прилагођеност брзине и темпа рада способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању

Из графикона који слиједи можемо видјети колики број учитеља и наставника сматра да су брзина и темпо рада прилагођени могућностима и способностима ученика са тешкоћама у читању и писању.

Графикон 2: *Прилагођеност брзине и темпа рада могућностима и способностима ученика са тешкоћама у читању и писању*

На основу резултата, видимо да велики број учитеља и наставника сматра да су брзина и темпо рада прилагођени овим ученицима. Како у погледу прилагођавања наставног садржаја, тако и у погледу прилагођавања времена, настава се боље организује уколико ученик са тешкоћама има обезбјеђеног личног асистента и направљен Индивидуални образовни план. Прилагођеност брзине и темпа рада углавном се огледа у организовању допунске наставе за ученике са тешкоћама у читању и

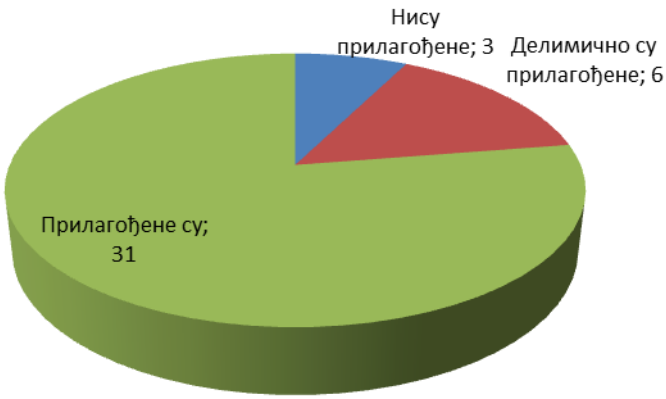
писању. Поред допунске наставе овим ученицима се за вријеме редовне наставе дају краћи задаци, даје им се више времена за обављање одређених активности или им се вријеме не ограничава као осталим ученицима. Али и поред ових облика прилагођавања брзине и темпа рада ученици са тешкоћама у читању и писању не стижу увијек да обаве задате активности. Учитељи и наставници, који су одговорили да је вријеме делимично прилагођено, сматрају да ни допунска настава није увијек довољна како би ови ученици успјели да савладају предвиђено градиво. У таквим случајевима овим ученицима се задају задаци за домаћи задатак. Учитељи и наставници сматрају да овакав начин рада није добар, јер се често дешава да ученици са тешкоћама у читању и писању или не ураде домаћи задатак или им га уради неко други. Они који су одговорили да брзина и темпо рада нису прилагођени рекли су да на редовним часовима због великог броја ученика нису у могућности да прилагођавају вријеме ученику који има тешкоће у читању и писању, а да на допунску наставу ови ученици ријетко долазе.

На основу ових података ипак можемо прихватити хипотезу да су брзина и темпо рада прилагођени ученицима са тешкоћама у читању и писању.

3.3. *Прилагођеност наставничких и ученичких активности способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању*

Још једна карактеристика индивидуализоване наставе, који смо жељели да испитамо овим истраживањем, су и прилагођене наставничке и ученичке активности спобностима и могућностима ученика са тешкоћама у развоју, тј. ученика са тешкоћама у читању и писању.

Из графикона који слиједи можемо видјети колики број учитеља и наставника сматра да су ове активности прилагођене могућностима и способностима ученика са тешкоћама у читању и писању.



Графикон 3: *Прилагођеност наставничких активности и активности ученика способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању*

Можемо уочити да велики број учитеља и наставника сматра да су њихове и ученичке активности прилагођене способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању. Прилагођеност ових активности се огледа, прије свега, у омогућавању овом ученику да изабере вршњака који ће му помагати, давању посебних упутстава за израду задатака и у давању одговора алтернативним путем. На примјер, ученик који има тешкоће у читању и писању уместо писмено одговор може дати уз помоћ цртежа. Такође, учитељи за вријеме контролних задатака помажу овим ученицима тако што им читају задатак по задатак. Већина учитеља и наставника ове ученике укључује у групне активности при чему их вршњаци прихватају. У оваквим приликама, ученик који има тешкоће у читању и писању осећа се способним да допринесе успјеху групе и самим тим постаје поносан, што га мотивише да се и даље труди и напредује. Учитељи и наставници, који су одговорили да су њихове и ученичке активности дјелимично прилагођене овим ученицима, рекли су да нису увијек у могућности да им омогуће вршњака који ће им помагати или да им спреме посебан контролни задатак, али да се труде да то ураде када год је могуће. Као што смо већ напоменули, прилагођавање активности је далеко ефикасније уколико ученик има личног асистента и Индивидуални образовни план по коме ради. Видимо да је веома мали број учитеља и наставника одговорио да активности нису прилагођене способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању. Они си изјавили да прилагођавање њихових и ученичких активности, као што су омогућавање вршњака за помагање или давање могућности алтернативног одговарања, омета друге ученике. Из овог разлога њихове активности су исте као и према осталим ученицима усљед чега су и активности ученика

са тешкоћама у читању и писању неприлагођене њиховим способностима и могућностима. На примјер, када овај ученик нема могућност да одговори на постављено питање на неки други начин осим писмено, он неће одговорити на то питање што утиче на то да заостаје за својим вршњацима у школском успјеху, али и у социјалном развоју. Када осјете да заостају, односно да нису као друга дјеца, ови ученици често исказују агресивно понашање, што представља један од облика неприлагођених активности.

На основу добијених података можемо прихватити хипотезу да су наставничке и ученичке активности прилагођене способностима и могућностима ученика са тешкоћама у читању и писању.

Генерално гледано, можемо закључити да већина учитеља и наставника сматра да примјењују индивидуализовану наставу у раду са ученицима који имају тешкоће у читању и писању. У раду са ученицима за које је донијет Индивидуални образовни план али и са осталим ученицима који имају ове тешкоће, а који званично не раде према овом плану примењује се индивидуализована настава. Према мишљењу учитеља и наставника најистакнутија карактеристика ове наставе је активност учитеља, наставника и ученика са тешкоћама у читању и писању његовим способностима и могућностима. Од свих карактеристика индивидуализоване наставе најмање је истакнуто прилагођавање брзине и темпа рада, што се објашњава немогућношћу учитеља и наставника да посвете довољно времена ученику са тешкоћама и осталим ученицима. Поред овога и допунска настава често није довољна.

4. *Закључак*

Дијете које је на било који начин ометено у развоју у опасности је да у већем или мањем степену заостане и у образовању. Ипак, постојање одговарајуће мотивације за образовање значајније је за успјех у школи чак и од степена развијености способности дјетета. Да би ова дјеца била довољно мотивисана за стицање знања, потребно је да осјете да могу да буду успјешна у учењу, односно да могу да остваре све своје потенцијале. То ће осјетити ако је цјелокупна настава прилагођена њиховим способностима и могућностима.

Постојање раскорака између образовног постигнућа и образовних потенцијала већине дјеце са тешкоћама у читању и писању веома отежава задовољавање њихових основних потреба. Успјех у образовању је, практично, једини начин за каснију успјешну интеграцију ометених у развоју у радну и ширу животну средину. Да би остварили успјех у образовању, у раду са њима потребно је спроводити индивидуализовану наставу. Први и најважнији циљ образовања ученика са тешкоћама у читању и писању је да они добију такво образовање које ће им омогућити оптимални развој и свести на минимум негативне посљедице њихове развојне сметње. Да би се ово остварило, потребно је прилагођавати

наставни садржај, брзину и темпо рада и наставничке и ученичке активности у процесу наставе способностима и могућностима ученика са тешкоћама у развоју. Све ово представља карактеристике индивидуализоване наставе. Које ће карактеристике и у којој мјери бити најистакнутије, зависи од његових способности и могућности.

Прилагођавање наставног садржаја овим ученицима огледа се, прије свега, у смањивању његовог обима и сложености. На примјер, када остали ученици рачунају у оквиру прве стотине, ученик са тешкоћом у развоју рачуна у оквиру прве две десетице. Из овог примјера можемо закључити да се наставни садржај разикује и по обиму и по сложености. На основу одговора већине учитеља и наставника, које смо добили путем њиховог интервјуисања, могли смо закључити да је њихов критеријум према ученицима са тешкоћама у развоју у погледу усвајања наставног садржаја исти као и за све остале ученике. Што се тиче прилагођавања брзине и темпа рада, можемо закључити да се брзина и темпо рада способностима и могућностима ових ученика углавном се прилагођава тако што им се дају краћи задаци и што се организује допунска настава. Рјешење овог проблема можемо наћи у обезбјеђивању личних асистената ученицима којима је то потребно, али то повлачи са собом и питања финансијске природе.

Узимајући у обзир мишљења учитеља и наставника, можемо закључити да су у раду са дјецом са тешкоћама у читању и писању прилагођени наставни садржаји, брзина и темпо рада и наставничке и ученичке активности у процесу наставе способностима и могућностима ових ученика. Међутим, ово прилагођавање, односно индивидуализована настава није циљ по себи. Циљ је стварање оптималних услова за дјечји развој, а индивидуализована настава је једна од средстава да се то и постигне.

Литература

Баковљев 1997: М. Баковљев, *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд: Научна књига.

Ђорђевић1977: Ј. Ђорђевић, *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.

Ђукић 1995: М. Ђукић, *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет одсек за педагогију.

Јукић1994: С. Јукић, *Занемарена индивидуализација наставног рада*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет одсек за педагогију и одсек за психологију; стр. 29-30.

Лазор, Марковић и др 2008: М. Лазор, С.Марковић, *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*, Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.

Трнавац, Ђорђевић 2010: Н. Трнавац, Ј. Ђорђевић, *Педагогија,* Београд: Научна књига.

Хрњица 1997: С. Хрњица *Дете са развојним тешкоћама у редовној школи*, Београд: Учитељски факултет.

Бојана И. Илић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115167I

УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА КОРИШЋЕЊЕМ ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЈА

Увод

Динамичан развој друштва условљава отвореност и сталну спремност за усвајањем нових знања и стицање вјештина током цијелог живота. Доживотно учење је нарочито битно за запослене у образовању, који имају захтјеван задатак од друштвеног интереса. Све то води ка професионализацији наставника, тј. ка њиховом професионалном развоју. Најмоћнији покретач друштва је управо образовање, тако да и оно захтијева примјену иновација у циљу квалитетнијег рада. Бити успешан у обављању било које професије готово је немогуће без континуираног професионалног развоја, који се може сагледати у контексту концепције доживотног учења истицањем знања из информационих технологија.

Савремена образовна технологија има огроман значај у функцији унапређења наставе и учења. Примјеном савремене образовне технологије у реализацији наставног процеса мијења се дотадашња улога не само наставника већ и ученика. Наставник није више само преносилац знања и оцјењивач ученикових знања, већ постаје још и управљач и регулатор тока информација, организатор и водитељ цјелокупног наставног процеса.

Кретање друштва у правцу увођења информационо комуникационих технологија у све сфере живота, условило је потребу прилагођавања образовних система таквом окружењу. За успостављање информатичког друштва, неопходно је имати висок степен обучених и образованих наставника. Наставници су покретачи и иницијатори за модернизацију наставе, а само они који су обучени и оспособљени за коришћење информационе технологије могу та знања да примјене у наставном процесу. Реформе у образовању и промјене у друштву условљавају сталну спремност наставника за усвајање нових знања и вештина из области информационих технологија. Информатичка писменост наставника представља важан предуслов за реализацију савремене наставе (Маринковић 2011: 2-3). Потпуна и квалитетна примјена информационих технологија у организацији наставног процеса захтијева темељне промјене у информатичком образовању наставника и свакој образовно-васпитној институцији.

* bojanailic89@hotmail.com

Стручно усавршавање и професионални развој наставника

Сврха професионалног усавршавања је да осавремени, развије и прошири знање које су наставници стекли током почетног образовања и да им помогне да развију нове вјештине и увиде у професију. Постоји велики пристисак на наставнике да константно усавршавају своја знања и вештине како би их ускладили са новим курикулумима, промјенама и карактеристичним потребама ученика за учењем, новим истраживањима о учењу и подучавању, и са све већим притисцима да се преузме одговорност за успјех наставника и школа. Професионално усавршавање представља средство за побољшање квалитета наставника и за њихово остајање у професији. Међутим, према националним извјештајима о стању, професионално усавршавање често је рашчлањено, неповезано са праксом подучавања, и недостаје му интензитет и континуитет. Нарочито се осећа да велики број различитих образовних програма за вријеме рада није био задовољавајуће координисан (Политике образовања и усавршавања 2010: 185-187).

Наставник, васпитач и стручни сарадник, са лиценцом и без лиценце, дужан је да се стално усавршава ради успјешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицање компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа. Стручно усавршавање представља обавезни дио професионалног развоја сваког наставника и прописано је Правилником о сталном стручном усавршавању, од стране Министарства просвете.

У професионални развој наставника и стручних сарадника спада и стално стручно усавршавање, развијање компетенција ради бољег обављања посла, унапређивања нивоа постигнућа ученика. Потребе и приоритете установа (школа) планира на основу резултата самовредновања квалитета рада установе, личних приоритета наставника односно васпитача или стручних сарадника, као и на основу извјештаја о остварености стандарда постигнућа, задовољства родитеља и ученика (Правилник о сталном стручном усавршавању 2012: 1-2).

Сваки наставник је обавезан да у току пет година оствари најмање 120 бодова из различитих области усавршавања. Стручно усавршавање наставника, према Правилнику о сталном стручном усавршавању, остварује се:

1. угледним часовима са дискусијом и анализом;
2. излагањем програма и семинара на састанцима стручних већа са обавезном дискусијом и анализом приказа књиге, дидактичког материјала, приручника;
3. остваривањем програма огледа, пројеката и истраживања;
4. похађањем акредитованих семинара који се налазе у Каталогу стручног усавршавања;

5. разним активностима које организује Министарство – стручни скупови, летње и зимске школе, програми обуке и студијска путовања (Правилник о сталном стручном усавршавању 2012: 3-4).

Стручно усавршавање остварује се кроз различите акредитоване семинаре које наставници могу да похађају ван школе и у оквиру установе, тј. школе. У свакој школи постоји бодовна листа, на основу које наставници могу да сазнају колико бодова стручног усавршавања су остварили. На примјер, извођењем угледног/огледног часа, наставник који реализује час добија 8 бодова, док наставници који присуствују часу добијају по један бод за присуство, и један бод уколико учествују у дискусији. Такође, извођење презентације неког примјера добре праксе спада у стручно усавршавање наставника у установи. Том приликом реализатор презентације добија пет бодова стручног усавршавања, а присутни по један бод. Да би нека активост била окарактерисана као стручно усавршавање, потребно је да развија компетенције наставника (К1, К2, К3, К4), да води унапређењу неке кључне области рада установе и да је примјенљива у самом раду школе. Како би испратио промјене и иновације, које се дешавају у образовању, наставник мора стално да се усавршава. Истраживања показују да постигнуће ученика зависи како од њихових способности, тако и од квалитета наставника. Тако ученици у разредима у којима предају најбољи наставници савладају градиво за шест месеци, док ученици у разредима у којима предају лошији наставници то исто градиво савладају тек за две године.

Перманентно усавршавање наставника

Према мишљењу Радована Грандића и Милене Стипић (2010), стално стручно усавршавање наставника проистиче из:

- немогућности да се у току школовања стекне потпуно и довољно образовање и оспособљеност за све појединачне послове у пракси;
- нових научно-техничких сазнања;
- нових сазнања у педагошким и психолошким наукама и методикама васпитно-образовног рада која треба да усвоје сви наставници;
- промена у друштву које захтевају стално увођење новина у програме васпитно-образовног рада, а тиме и њихово усвајање од стране наставника;
- потребе за унапређивањем васпитно-образовног рада и повећања његове укупне ефикасности;
- потребе наставника, васпитача, стручних сарадника, као професионалаца, за сталним истраживањем и разумевањем сопствене праксе (Грандић, Стипић 2010: 110-113).

Ово захтијева да се у програмима стручног усавршавања обухвате савремена достигнућа (теоријска и практична) из области струке, педагогије и психологије.

Носиоци стручног усавршавања запослених у образовању и креатори различитих програма стручног усавршавања су саме васпитно-образовне установе, различите институције, организације, предузећа, стручна друштва и удружења. Визија доживотног учења и континуираног професионалног развоја захтијева наставника који ће знати критички да размишља, који је оспособљен за рефлексију и евалуацију, који зна да потражи или осигура предуслове за развој сваког појединачног ученика, који подстиче и подржава ученике у процесу учења, али и наставника који је спреман и компетентан да тимски ради с другим колегама, сарадницима, родитељима, партнерима из других организација и институција с којима школа сарађује. То значи да наставник губи неке традиционалне улоге, прилагођава се новим околностима и прихвата неке нове улоге. Грандић и Стипић (2010), даље наводе, да се од наставника очекује следеће:

- *Стручност*. То је традиоционална карактеристика доброг наставника и она остаје од есенцијалне важности. Добар наставник је важан извор знања и разумевања. Међутим, начин на који наставници стичу знање треба да се промени: акценат треба да буде на континуираном усавршавању, а не на почетном образовању.
- *Педагошке вештине*. Оне су такође важне, али у измењеном контексту. У оквиру опредељења за учење током целог живота, наставници морају бити компетентни да преносе широку лепезу вештина које укључују мотивацију за учење, креативност и кооперацију, уместо да на прво место стављају способност меморисања чињеница или успеха на тестирању.
- *Познавање технологије* је нова кључна карактеристика професионализма. Најважније је разумети технологију у смислу педагошког потенцијала и могућности њене интеграције у сам процесс учења.
- *Организацијске компетенције и колаборација*. Наставничка професија се више не може посматрати као индивидуална компетенција; она све више инкорпорира способност функционисања као део „организације за учење“.
- *Флексибилност*. Наставници морају прихватити да се захтеви могу променити неколико пута у току њихове професионалне каријере.
- *Отвореност* је вештина коју многи наставници тек треба да науче. Рад са родитељима треба организовати на такав начин да он буде комплементаран другим аспектима професионалне улоге наставника (Грандић, Стипић 2010:111-112).

Континуирани професионални развој наставника доприноси квалитетнијем образовању ученика, бољој сарадњи са колегама и родитељима и личном развоју наставника. Из тога произлази да професионално усавршавање наставника директно утиче на бољи успјех ученика.

Значај интернета у усавршавању наставника

У веома кратком периоду, интернет је заузео једно од најзначајнијих мјеста у области складиштења, претраживања и коришћења разлитичих информација. Највећа предност интернета је што нуди огромну количину информација и што се до њих може релативно брзо и једноставно доћи. Захваљујући могућностима које пружа, људи брзо успостављају комуникацију, размењују информације и на тај начин елиминишу баријере просторне удаљености и временских разлика (Динић и et al 2002: 158-159). Интернет заузима веома важно мјесто и у образовању, односно у стручном усавршавању наставника. Прије настанка интернета, наставници су се усавршавали најчешће читањем стручне литературе, енциклопедија и стручних часописа.

Најбитније могућности које интернет пружа су:

1. креирање web презентација са подацима, могућношћу представљања и успостављања контакта и комуникације;
2. претрага сајтова и база података различитих научних и државних институција, као и појединаца;
3. претраживање и читање милиона докумената архивираних на компјутерима и серверима широм света;
4. претраживање и размена софтвера;
5. претрага по електронским библиотекама;
6. претрага и преузимање података из виртуелних библиотека и енциклопедија које се налазе на серверима интернета (нпр. Britanica је на www.eb.com);
7. размена електронске поште преко e-maila корисника кроз јединствену идентификацију;
8. комуникација у оквиру lmeo конференција и учешће у дискусијама chat групама на различите теме;
9. учешће у видео- конференцијској комуникацији, састанцима и настави;
10. претрага каталога понуда различитих пословних система, електронска трговина;
11. дистрибуција електронских публикација;
12. понуда и продаја производа и услуга и стварање електронског тржишта и бизниса;
13. интерактивно учење и дистанциона едукација (Крсмановић, Мандић, 1997:285-287).

Данас је попуно незамисливо образовање без употребе рачунара и интернета од стране наставника. Обезбјеђивање стручног усавршавање наставника у области рачунарских технологија је један од услова за успјешну модернизацију школе и наставе и важан предуслов за лични развој наставника.

Семинари стручног усавршавања који се реализују путем интернета (online семинари)

У каталогу стручног усавршавања за 2013/2014 годину, поред акредитованих семинара, који се реализују путем усменог предавања, постоје и семинари који се остварују путем интернета, односно online семинари. Разлика између интернет семинара и семинара у учионицама је велика.

До краја школске 2009/10 године преко 5534 наставника у Републици Србији похађало је неки од бесплатних курсева стручног усавршавања које је Microsoft организовао преко својих партнера: CET, Електронски факултет Ниш, CNTI, Учитељски факултет и др. Били су то базични курсеви коришћења рачунара (Windows и MC Office), акредитовани курсеви стручног усавршавања наставника о примјени рачунара у настави (Интернет у настави, Пројект метода у настави уз подршку ИКТ-а) и сигурности дјеце на интернету, курсеви програмирања за наставнике информатике, курсеви за наставнике информатике о одржавању рачунарске мреже и др. Методом електронског учења, у сарадњи са Електронским факултетом из Ниша, изводе се курсеви стручног усавршавања наставника на даљину којима се може приступити на адреси www.pil-vb.net. На овај начин наставник може да се стручно усавршава од куће или школе, без путовања, у вријеме када сам одабере, што је повећава ефикасност стручног усавршавања, а смањује трошкове. На примјер, на ww.link-elearningr.com, осим курсева из рачунарских технологија, наставник може да изабере: курс језика, одговарајући пословни курс или да упише IT академију. Семинари, који се реализују путем интернета, реализују се на системима за учење Moodle, који је максимално прилагођен учесницима и не захтијева високо познавање коришћења рачунара. За основно коришћење система, довољно је познавати рад на Интернету, помоћу програма интернет прегледача (Google Chrom, Firefox Mozila, Opera, Internet Explorer ili Safari). За коришћење напредних операција, односно задатака на семинару, налазе се детаљна упуства. Поред знања, које учесници стекну из самог садржаја семинара, они итекако унапређују и своје вјештине коришћења рачунара и интернета.

За рад на интернет семинару наставницима је потребна email адреса и приступ интернету. Семинару можете приступити са било ког мјеста и са било ког уређаја (рачунар, таблет, паметни телефон) кад год вама одговара.

Међутим, ово не значи да семинару може да се приступи само на 2 сата последњег дана и све да се одради, али свакако учесници имају велику слободу у распоређивању времена, које ће провести на семинару. Сваки семинар је подијељен на теме које садрже задатке, радионице, текстове... које треба да се ријеше до одређеног рока. Ти рокови се поклапају са завршетком теме, што значи да треба приступити семинару најмање једном у току трајања једне теме. Учесници семинара, путем email адресе добијају пропратни садржај семинара, који могу користити у свом раду.

У каталогу стручног усавршавања за 2013/2014 годину налази се семинар под називом „Блог, twitter i facebook у настави“. Семинар у својој основи обрађује теме креирања блогова, facebook grupa i twitter naloga, који ће служити у сврху наставе. Семинар је конципиран кроз 5 тема и у потпуности је интерактиван. Учесник похађањем семинара креира своје образовне ресурсе на Интернету, тако да након семинара сваки учесник има креиран свој едукативни блог, отворен twitter nalog и направљену facebook групу за комуникацију са ученицима и колегама. Намјењен је наставницима разредне наставе, предметне наставе, практичне наставе, стручним сарадницима, педагошким асистентима, директорима. Семинар је акредитован од стране Министарства просвете и његово похађање обухвата 24 бода стручног усавршавања. Учесници овог семинара изразили су веома позитивне реакције на исти, и износећи похвале на само реализацију, организацију и садржај семинара.

Усавршавање коришћењем књига у електронској форми, рјечника и енциклопедија

Књиге у електронској форми

Бројне књиге, поред свог редовног „папирнатог" издања, имају и еквивалентно хипермедијално издање. То се нарочито односи на енциклопедије, атласе, рјечнике, књиге из разних других научних области. Постоје књиге у електронској форми из области: рачунара, друштвених наука, природних наука, умјетности, где су одговарајућим анимацијама приказани експерименти и објашњени појмови из тих области. На интернету постоји велики број сајтова са списковима књига у електронском издању, груписаних по категоријама, и са кратким описом садржаја, па и са могућношћу бесплатног преузимања дијелова књиге (на примјер неких поглавља књиге), док је преузимање цијелих књига са интернета, обично, могуће само послије плаћања.

Примјери сајтова са књигама у електронској форми:

На српском: http://knjige.kombib.rs/knjige_u_elektronskoj_formi.html

На енглеском: https://www.free-ebooks.net/ebook

Рјечници

Постоје различите врсте рјечника у зависности од намјене и језичког подручја које обухватају. На примјер, једнојезични могу да буду историјски или књижевни. Електронски рјечници нуде велике могућности и то не само опис значења речи, већ и могућност да се чује како се та ријеч изговара, па и могућност да вјежбате изговор дате ријечи уз повратну информацију о томе да ли је ваш изговор био одличан, задовољавајући или лош.

Примери сајтова са рјечницима:
http://onlinerecnik.com/
http://recnik.krstarica.com/
http://recnik.biz/
https://translate.google.com/

Велики значај имају и енциклопедијски рјечници (лексикони), те стручни рјечници, који ограничавају избор и тумачење ријечи на подручје неке теоријске или практичне науке (медицина, ветерина, рачунарси, филозофија, техника, пољопривреда). Примјери:
http://www.centarzdravlja.rs/recnik/
http://veterina.info/veterinarski-recnik/

Енциклопедије

Енциклопедије су се појавиле међу првим мултимедијалним издањима. Осим општих енциклопедија велику примјену су нашле и специјализоване енциклопедије: ликовне, музичке, филмске и друге. Приступ познатијим енциклопедијама, као што су: Britannica, Encyclopedia Americana, Grolier Multimedia Encyclopedia, Compton's Interactive Encyclopedia, Microsoft Encarta97 Encyclopedia, McGraw-Hill Multimedia Encyclopedia. Постоји free приступ Интернет енциклопедијама, који нам омогућава приступ великом дијелу садржаја енциклопедија. Цио садржај енциклопедије можете добити само ако платите одређену суму новца.

E-learning – објашњење

E-Learning (е-учење, е-образовање) можемо да дефинишемо као начин учења примјеном електронске технологије, као извођење образовног процеса уз помоћ електронске технологије (најчешће ICT) или као електронски потпомогнуто учење. Уобичајено је да се под термином e-learning подразумијева образовни процес који се реализује уз помоћ ICT-а.

Према мишљењу Куелта и Дедића (2013), појам E-learning представља:

- сваки образовни програм који користи информационо - комуникационе технологије како би унапредио наставни процес;
- интерактивно образовање у коме је образовни садржај доступан online и даје аутоматски одговор на образовне активности ученика, студента или наставника;
- наставу, обуку или образовни програм који се делимично или потпуно, дистрибуира електронским путем;
- флексибилан, може представљати електронску подршку традиционалним начинима учења (нпр. комуникација са ученицима коришћењем e-mail-а; дистрибуирање наставних материјала путем интернета, итд.), или да се путем њега могу применити курсеви, обуке који се у потпуности реализују у online окружењу;
- скуп више речи- "технологије информисања" и "образовање и обука". Користан је када се користи као део добро планираног и одговарајуће подржаног образовања и обуке, али е-учење не може у потпуности заменити постојеће педагошке теорије и достигнућа (Куелто, Дедић 2013: 49-54).

Најчешћа заблуда је да је е-учење процес стицања нових знања и вјештина у искључиво online окружењу.

За квалитетан извор информација у оквиру e-learning-а задужени су тимови стручњака, који осмишљавају курсеве у сарадњи са ментором, који је спона између полазника курса и садржаја. Основ сваке "е-учионице" чини добар комуникациони софтвер и једноставно упутство за употребу понуђене технологије. E-learning-ом се може назвати и обогаћивање традиционалне наставе у учионици, визуелизацијом одређене теме уз помоћ пројектора и рачунара. Употреба нових медија (нпр. образовног софтвера) олакшава спој класичног и интерактивног, односно традиционалног и модерног.

E-learning је рјешење за оне особе које су запослене, које имају породичне обавезе, за особе које живе у мјесту где не могу да студирају оно што желе, а желе да смање своје финансијске обавезе због путовања и смештаја у другом граду/држави. Такође, E-learning је веома погодан за сам рад наставника, васпитача и стручних сарадника, као и за њихово стручно усавршавање.

Куелто и Дедић наводе, сљедеће предности е – learninga:

- временска и просторна флексибилност – ученици, студенти, наставници уче независно од времена и простора, где образовање постаје доступно и онима којима долазак у учионицу не би био могућ, због географске удаљености или здравствених проблема;
- једноставнија комуникација - интеракција између студента (ученика) и наставника се одвија путем рачунара (на пример, е-

mail, форуми), па је самим тим често непосреднија и интензивнија него комуникација у разреду. Питања се постављају слободније, без страха од ауторитета наставника те тако могу доћи до изражаја и срамежљиви студенти који иначе не комуницирају уживо;

- изражен је групни рад – рад на заједничким пројектима између учесника, чиме се развијају социјалне и комуникацијске вештине и долази до изражаја конструктивни принцип учења;
- презентација садржаја и њихова доступност 24 сата online односно присутно је коришћење интерактивних садржаја за учење и различитих медија (текст, слике звук, видео, анимација, симулациа итд.) за. Уз то, садржаји за учење могу бити прилагођени појединим корисницима: нпр. могу да се додају садржаји за оне са нижим нивоом предзнања, као и за напредније ученике који желе да науче више (Куелто, Дедић 2013: 48-49).

Поред бројних предности, e-learning-а, односно електронског учење, оно такође има и своје недостатке. Један од главних недостатака је тај што постоје области које се не могу проучавати искључиво електронским путем. Такође, проблеми настају и усљед недовољног познавања технологија за примјену e-learning-а, као и одустајање од оваквог облика учења након одређеног времена, јер корисницима опада заинтересованост за одређену тему.

Закључак

Стручно усавршавање је процес који карактерише трајност у усвајању, оплемењивању и праћењу нових сазнања, затим, стицању и јачању способности и вјештина, као и умећа и ставова неопходних за широко поље наставничких улога. Важна компонента усавршавања је усаглашеност са реалним потребама наставника, школе као контекста усавршавања и образовног процеса у цјелини. У раду смо покушали да укажемо на значај стручног усавршавања и дошколовавања наставника за употребу и коришћење информационих технологија у наставном процесу. Стручно образовање треба да пружи могућност сваком наставнику за унапређење квалитета живота, остварење социјалне партиципације, побољшање запошљавања, могућност континуираног професионалног развоја. Видјели смо да, супротно оном што често чујемо, e-learning није само алат, заправо уопште није алат. E-learning је врста комуникацијског канала, канала кроз који се одвија учење. Попут комуникације лицем у лицем, попут штампе или телефона, попут ТВ и аудио система. Такође, у раду смо указали и на предности и недостатке e-learning-а. Сагледали смо да наставник губи неке своје функције, које преузимају техничка средства, а добија нове. Видјели смо да настава треба тимски да се припрема, а

ученик постаје активни учесник, наставников сарадник. Овим се подиже степен интеракције између наставника и ученика, јача процес социјализације ученика, стваралачка и организациона улога наставника. Зарад успјешне професије неопходан је континуирани професионални развој кроз доживотно учење, као и спремност наставника да одговоре на "изазове", односно иновације које пред њих ставља савремено друштво.

Литература

Грандић, Стипић 2010: Р. Грандић, М. Стипић, *Едукација наставника за будућност*, Нови Сад, 107-118.

Динић et al. 2002: С. Динић, *Савремено пословање и интернет технологије – Увод у дигиталну економију,* Београд: InGraf.

Крсмановић, Мандић 1997: С. Крсмановић, Д. Мандић, *Менаџмент информационих система*, Београд: Учитељски факултет.

Куелто, Дедић 2013: В. Куелто, В, Дедић, *e-leaning, e-učenje*, Београд: LNK group.

Маринковић 2011: Т. Маринковић, *Професионални развој наставника у функцији унапређивања наставе применом информационих технологија*, Чачак, 1-6.

Политике образовања и усавршавања 2010: *Наставници су битни,* Република Србија, МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ: Завод за уџбенике.

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, Београд: Сл. Гласник РС, бр. 13/2012.

Ивана Д. Петрић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115179P

УЧЕНИЦИ И НАСТАВНИЦИ У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ТЕХНОЛОШКИ ПОДРЖАНОЈ НАСТАВИ

1. *Увод*

Појединцу је у данашње време доступан велики број информација захваљујући развоју информационо-телекомуникационих технологија и коришћењу Интернета. Поред знања читања, писања и рачунања, и информациона писменост се почиње сматрати елементарном писменошћу. Управо из тог разлога школски систем не сме изоставити нити спречити интеграцију информационих технологија у процес наставе и образовања. Нове технологије омогућиле су интегрисање аудио, визуелних и писаних материјала у сврху преношења информација корисницима на што ефикаснији начин. Рачунар, Интернет и мултимедија постали су део процеса учења и поучавања.

Интернет, као комбинација рачунара и комуникација, све више се користи у последње време као снажна подршка организацији наставе институционалног типа. Реч је о најактуелнијем феномену електронског доба. Ова веома развијена и флексибилна информациона мрежа погодна је за успостављање комуникација, претраживање и размену информација, самостално учење и подржавање наставе и учења приступачној свима. О Интернету можемо говорити као о мрежи која омогућава брзу размену мултимедијских информација. Данас се веома успешно користе услуге ове мреже у опште-образовне, научно-истраживачке и наставне сврхе (Мијановић 2005:564-566).

У даљем тексту говориће се о концепту традиционалне наставе, и наставе подржане дидактичко.информатичким иновацијама. Реч је о иновацијама које су везане за дидактичке медије базиране на новим информационим технологијима. Циљ је анализирати предности и ограничења савремене наставе подржане дидактичко-информатичким иновацијама, у циљу подизања нивоа и квалиетета наставе и учења.

2. *Традиционална настава*

Неоспорно је да је и данас у неким васпитно-образовним институцијама присутан разредно-предметно-часовни систем наставе кога

* boki014@gmail.com

је успаставио Коменски. Међутим, разредно-предметно-часовни систем почиње да доживљава велику кризу зато што не одговара савременим потребама и захтевима друштва.

Да бисмо допринели што ефикаснијој и ефективној настави неопходно је да уочимо недостатке такозваних традиционалних и савремених информационих система. Када се говори о традиционалној настави, оно што многи аутори наводе као слабију страну овако организоване наставе јесте усмереност на просечно замишљеног ученика односно прилагођеност наставног градива просечном ученику. Резултат такве наставе јесте немогућност ученика да напредује сопственим темпом, према личним предзнањима, индивидуалним способностима и интересовањима.

У традиционалној настави, без обзира на циљ да ученик буде у центру васпитања, доминира фронтални облик рада са израженом предавачком функцијом наставника и једносмерном комуникацијом наставника и ученика. Из тога се може закључити да се у традиционалној настави не оставља простор за интеракцију ученика нити време за самосталне активности. Изостаје повратна информација која треба да прати сваки корак одвијања наставног процеса. Настава је често вербализована, формализована и недовољно очигледна што утиче на трајност знања и повезивање теорије са реалним животом (Мандић 2010:12-16).

Традиционална настава оријентисана је на преношење знања, вештина и навика, где је наставник преносилац информација, и као такав постављен изнад ученика, а ученик објекат наставног процеса. Као једна од главних карактеристика ове наставе наводи се и репродукција усвојених знања што не доводи до процеса трајног усвајања знања нити до употребне вредности знања. Због тога су ученици немотивисани за рад и учење и у пасивном су положају.

Такав облик наставе бољим ученицима најчешће је незанимљив, а са друге стране за ученике који слабије напредују у процесу учења претежак и неразумљив. То значи да се на такав начин подучавања не обезбеђује могућност напредовања ученика нити овладавање наставним садржајем темпом који одговара сваком ученику. Двосмерна комуникација, које изостаје у овој настави, би требало да обезбеди ученицима разумевање наставних садржаја, а наставнику могућност да прилагоди ниво сложености излагања садржаја предзнањима ученика. Немогућност напретка сопственим темпом и недовољна активност ученика представљају недостатке ове наставе, а ти недостаци у великој мери утичу на мотивацију ученика. Недостаци традиционалне наставе огледају се првенствено у домену индивидуализације наставе и учења, одсуства спољашње и унурашње мотивације и објективнијег вредновања знања ученика.

Превазилажење слабости традиционалне наставе и остваривање квалитетнијих исхода васпитно-образовног рада могуће је напуштањем

онога што је застарело уношењем новог, савременог, квалитетнијег и ефикасног у виду другачије организације облика, садржаја, поступака и метода рада школе, наставика и ученика. Наставници су битан услов за уношење промена и иновација, а сви остали чиниоци долазе после тога. Због тога пажњу треба усмерити на наставнике, њихово опште, стручно и професионално образовање и континуирано усавршавање. Саремени наставник,пре свега тежи да ослободи потенцијалне способности својих ученика. Како истиче Ђорђевић, најбољи правац који сваки наставник може заузети је да има оптимистички став и схватање о постојању различитих способности код сваког ученика. (Ђорђевић 2012: 1-5).

Бројна научно-педагошка истраживања потврдила су да се применом информационо-комуникационих технологија у настави снажно доприноси успешном учењу и индивидуалном развоју ученика. Резултати таквих и сличних истраживања убрзали су процес интегрисања дидактичко-информатичких иновација у процес образовања и наставе (Мијановић 2005:564).

3. *Савремена настава*

Традиционални облик наставе који се заснива на репродукцији знања ученика постепено се покушава заменити ефикаснијим обликом учења. Потреба за променама у образовању, настави, методама и облицима рада је евидентна свуда у свету у циљу подизања нивоа и квалитета васпитно-образовног рада.

Нов приступ човеку и његовој позицији у друштвеним односима као и достигнућа у развоју науке, технике и технологије указала су на слабости традиционалног наставног система. Традиционални систем наставе није у могућности задовољити настале персоналне и друштвене промене. Стога су настали нови системи наставе: настава и учење путем решавања проблема, настава и учење путем радија и телевизије, хеуристичка настава, индивидуализована и диференцирана настава, програмирана настава и учење, систем откривајућег учења у настави, настава и учење помоћу компјутера и стваралачка настава (Бранковић; Мандић 2003:64).

У следећем одељку биће речи о новим функцијама наставника које су измењене под утицајем бројних промена, и о положају ученика у савременој настави. Да би се анализирао нови положај ученика, као пример савремених наставних система, узеће се настава и учење путем решавања проблема. Након тога, указаће се на потенцијал и значај увођења дидактичко-информатичких иновација у наставу и на ефекте тако организоване наставе.

Брз развој науке, технике и технологије условио је битније промене васпитно-образовног процеса. Под утицајем прогреса и промена, и реформи васпитања и образовања, наставник није могао задржати своје

функције, као функције предавача и оцењивача знања. Због тога је у савременој школи и образовању наставник добио неколико нових функција:

- планера и програмера;
- организатора и реализатора образовно-васпитног процеса;
- водитеља;
- дијагностичара и истраживача;
- верификатора образовно-васпитног процеса;

У оквиру ових функција наставник у савременој настави остварује следеће задатке:

- врши избор, анализирање и распоређивање наставних садржаја, односно израђује годишње и тематске планове и планове за поједине наставне јединице;
- одређује опсежност и дубину наставних садржаја и усклађује их са могућностима ученика;
- бира, припрема и примењује облике и методе наставног рада, као и наставна средства и техничка помагала за извођење образовног процеса;
- организује, изводи, води и усмерава наставни процес;
- прати, испитује, и оцењује рад и успех ученика;

У промењеним условима наставник није више особа која само држи час већ више личност која организује, подстиче, вреднује, и примењује различите процесе и стилове учења.

Мандић истиче да наставник мора имати изграђене неке посебне особине личности да би остварио такве функције (Бранковић; Мандић 2003:96-97).

Да би се приказао измењени положај ученика у савременој настави, као пример узеће се настава и учење путем решавања проблема, као једна од савремених система наставе.

Суштина проблемске наставе је у томе што наставник не саопштава коначне резултате и закључке као нешто савршено и за свагда дато, а да при томе ученици не знају одакле су ти резултати и на основу чега изведени , већ их уводи у то како се дошло до тих истина. Решавање проблема у настави је по многим ауторима ефикасан облик учења. (Бранковић; Мандић 2003:96-97).

Од позиције ученика који слуша, у савременој настави имамо нову позицију ученика – доминантног субјекта.

У савременој школи, како пише Ђорђевић, неопходно је истицати вредност и значај метода који имају вишестрани утицај на ученике и њихов развој. То се односи на методе које омогућавају да се пасивно знање претвара у активно, а погодне су за откривање нових решења и њихову примену у акцији (Ђорђевић 2007:27).

3. *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*

У овом делу текста ће се указати на значај дидактичко-информатичких иновација у васпитно-образовном процесу. Најпре ће се објаснити појам иновације, а затим ће се анализирати улоге и ефекти примене дидактичких медија у образовању.

Иновације су, по Ђорђевићу, стваралачке активности, па се као и свака активност могу јављати у различитим ситуацијама и околностима. Могу се јавити и као резултат самосталног остваривања неке идеје или као резултат неког спољашњег подстицаја. Полазна основа иновација је појава извесних потреба и њихово сагледавање од стране потенцијалних иноватора (Ђорђевић 2012:5-11).

Да би образовање ишло у корак са техничким и технолошким напретком, неопходно је да образовање реформише свој систем и отвори врата иновативним променама.

Под дидактичким медијима се подразумевају дидактички обликовани, објективно дати предмети, појаве, производи људског рада који служе у настави као извори учења. Дидактичко-информатичке иновације у настави односе се на дидактичке медије базиране на новим информационим технологијама. Најчешће се данас помиње мултимедија, виртуелна реалност, вештачка интелигенција, експертни системи, образовни рачунарски софтвер, портали, учење на даљину, укључујући и раније дидактичке медије који нису довољно заживели у школа, као што су дијаслајдови, филмови, графофолије, телевизијски програми за образовање, видео касете и слично (Мандић 2010:16-17).

Када се говори о улози коју имају дидактички медији у образовању, може се рећи да ови медији помажу наставнику да предмете, појаве или жива бића које ученик не може да спозна опажањем представи што верније. Значај савремених дидактичких медија је велики, а један део тог значаја огледа се у следећем:

- Дидактички медији стварају улове да се наставник ослободи многих рутинских послова, а ученици да брже и квалитетније стичу знање, равномерније развијају способности, развијају своју личност и остварују еманципацију;
- Зхваљујући дидактичким медијима насавник може успешније да прилагоди наставу претходним знањима, интересовањима, способностима и темпу рада ученика;
- Ученици активније учествују у свим фазама наставног рада уз помоћ дидактичких медија;
- Употребом дидактичких медија доприноси се модернизацији облика, метода и поступака у настави;
- Захваљујући дидактичким медијима створене су могућности да се реализују основни принципи учења;

– Познато је да се активирањем већег броја ученичких чула у процесу наставе и учења стварају услови за трајније памћење наученог, сигурније препознавање и употребу онога што је запамћено; (Мандић 2010:19-23).

Када се говори о подели дидактичких медија, навешћу поделу дидактичких медија из Енциклопедијског речника педагогије. По тој подели, разликујемо следеће медије: *демонстративни* (слике, карте, шеме, цртежи, графикони, скице, модели, дијафилмови, покретни филмови и слично); *наставно-радни медији* (уџбеници, приручници и речници, лексикони, бележнице, радне мапе, дневници рада и слично); *екпериментални медији* (различити апарати и уређаји помоћу којих се изазивају природне појаве и процеси, откривају својства материјала, обављају различита мерења и упоређивања); *манипулативни дидактички медији* (алат, справе, механизми); *оперативни дидактички* (машине и апарати за посматрање и проучавање процеса производње) *и производни дидактички медишји* (машине, алати и материјали за производни рад) (Мандић 2010:24).

Како истиче Мандић, васпитно-образовна вредност дидактичких медија се огледа у томе што дидактички медији омогућавају брже и квалитетније реализовање циљева и задатака васпитања. Дидактички медији су претпоставка модернизације метода и облика наставног рада и битан су чинилац за усклађивање теорије са праксом и за прилагођавање наставних садржаја могућностима, потребама и интересовањима ученика (Мандић 2010:31-32).

Приликом дефинисања појма мултимедија, заједничко становиште је да мултимедиј представља интеграцију више од једног медија који се међусобни допуњују и обогаћују за пренос информација (текст, звук, видео, слике, анимација и слично). Суштина мултимедијалности је дакле интерактивност, као главно обележје. Када се говори о настави, онда можемо рећи да је мултимедија емитовање односно приказ педагошко-образовних-наставних садржаја путем интерактивних медија, и омогућава различите методе и облике учења. Мултимедији у настави треба д доведу до унапређивања и рационализације процеса наставе и учења. Таква настава постаје очигледнија, убедљивија, што се постиже спајањем слике, скице, писаног текста, звука, анимације приликом рада са наставним садржајима. Основни циљ је да се у настави мултимедији користе у смеру развоја ученика и усмерености на квалитет поучавања (Мандић 2003: 67-69).

Примена мултимедија има одређене ефекте на наставника, ученика и наставне садржаје. Уместо уџбеника и наставника, као јединог избора информација, под утицајем информационо-комуникационих технологија, извори информација постали су разноврсни и неисцрпни. Утицај мултимедија на наставне садржаје приближава наставне садржаје ученику. Да би мултимедији имали позитиван ефекат на наставника, наставник их

мора пре свега користити у свом раду и мора бити оспособљен за њихову промену. Улога ученика се знатно мења применом мултимедија. Ученик има на располагању системе информација, чињеница, појмова различитог нивоа општости, окружен наставном ситуацијом која је перцептивна, а уз све то има наставника који га у процесу учења води, усмерава и подржава.

4. *Компјутерска настава*

Према најновијим истраживањима, компјутери су ефикасна наставна средства која омогућују контролу, регулисање и управљање процесом наставе и учења. Комјутерски уређаји омогућавају нови начин организације наставно-образовног рада, примерену индивидуалним способностима и интересовањима ученика, затим бржу и ефикаснију емисију, трансмисију и апсорпцију знања. Истраживања у САД показују да се боље компјутери прилагођавају индивидуалним могућностима ученика него наставници, да ученици брже напредују и да им је стечено знање трајније. Исто тако, добијени резултати показују да су настава и учење уз помоћ компјутера ефикаснији од традиционалне наставе у погледу квалитета и квантитета стечених знања, трајности и апликативности тих знања. Компјутерска настава погодује развоју апстрактног мишљења код ученика, омогућава планско усмеравање и индивидуално напредовање у стицању знања. Приликом употребе компјутера ниједно својство ученика се не негира, нити постоје било какви знаци гушења његове индивидуалности. Сви ученици су пред компјутером једнаки. Такође, не може доћи до грешке приликом оцењивања њиховог рада. Начин комуницирања између ученика и компјутера је једноставна. Компјутер даје ученицима поуке, питања, упуте за решавање постављених задатака, као и опомене у случају погрешних одговора и решења. Ученик слободно и отворено тражи од комјутера додатне информације и објашњења. Са друге стране, ова настава оставља наставнику више времена за креативније послове, за васпитно деловање, педагошко и стручно усавршавање, иновирање програма и за системско праћење сваког ученика (Мандић; Мандић 1997:313).

Већина педагога дефинише компјутер као помоћно средство, посебну наставну технологију. Функције компјутера у педагогију су разноврсне и могуће их је разврстати у три групе: а) на примену компјутера у реализацији наставе б) на примену компјутера као „банке података“ в) на примену компјутера у педагошким истраживањима (Бранковић; Мандић 2003:77).

Сматра се да се применом компјутера може усавршити наставни процес. По мишљењу Ђорђевића, применом компјутера ствара се повољна ситуација за решавање различитих проблема и обезбеђивање средине за учење која доприноси развоју интелекта ученика. Поред тога, компјутери омогућавају и висок степен интеракција са корисницима. Применом

комјутера као наставног средства, мења се у суштини сама настава (Ђорђевић 2007:26-28).

Да би се изашло у сусрет и подржало увођење компјутера у наставу потребно је да ученици усвоје основна знања о коришћењу рачунара и да стичу вештине савременог облика рационалног учења и што самосталнијег истраживања. Репродукција знања замењује се оспособљавањем за што самосталније проналажење података, њихово разумевање и активну примену. Резултати су вишеструки, како за ученике, тако и за наставнике: подстиче се активно учешће ученика у настави, повећава се мотивација ученика за учење, негују се сараднички односи, креативност, истраживачки дух и критичко мишљење.

5. *Интернет у образовању*

Интернет, каао веома развијена и флексибилна информациона мрежа погодна за успостављање комуникација, претраживање и размену информација,представља неисцрпан извор научних и стручних информација. Данас се услуге ове мреже успешно користе у опште-образовне, научно-истраживачке и наставне сврхе (Мијановић 2005: 565-567).

Савремене технологије обезбедиле су претпоставке зс организацију и подршку наставе компјутерско-информационим мултимедијима. Ову технологију користе веома успешно и наставници, и ученици и студенти. Наставницима је постало јасно да се рационалном применом рачунара и њиховим повезивањем на Интернет мрежу доприноси модернизацији и подизању квалитета наставе. Посредством Интернета се могу успешно изучавати наставни садржаји (Мијановић 2005: 565-567).

Уз рационалну примену Интернета настава постаје богатија, разноврсна, актуелнија, занимљивија ученицима и ефикаснија. Ученик добија могућност за самостални рад, ангажовање и напредовање према индивидуалним способностима, потребама и интересима. Ова технологија води ка обогаћивању наставе. Како наводи Мијановић, настава подржана Интернетом може да буде разноврсна. То се постиже широким избором актуелних, аутентичних и темељних садржаја који се ученицима презентују ради успешније реализације унапред дефинисаних васпитно-образовних циљева. Када се говори о модернизацији наставе посредством Интернета, нема сумње да је у односу на класичну наставу ова настава савременија. Она пружа могућност ученику и наставнику избора и примене различитих наставних садржаја, материјала, опреме и уређаја. Када је у питању актуелност наставе подржане Интернетом, нема сумње да је у предности у односу на класичну наставу. Та чињеница се објашњава тиме што школски и наставни садржаји под утицајем наглог научно-технолошког развоја застаревају. Школску и наставно-програмску актуелност доводе у питање нова открића, теорије и закони који долазе на

интернет сајтове. Настава у оквиру које се примењује Интернет посредством рачунара, може бити занимљива и динамична. Ученицима се могу понудити истовремено и текстуалне, визуелне, аудитивне и анимиране презентације. Оне код ученика ангажују више сазнајних чула, што позитивно делује на мотивацију и концентрацију ученика, на мисаону и моторичку активност сваког појединца (Мијановић 2005:568-571).

Применом Интернета у образовању обезбеђује се: комуникација између учесника васпитно-образовног процеса путем рачунара; управљање наставом које се односи на сређивање и коришћење рауличитих административних података о ученицима и наставним програмима; провера знања посредством разних тестова за самопроцену. Уколико школаска институција има приступ Интернету и располаже са опремљеним кабинетима, она испуњава нужне предуслове за успешно коришћење Интернета у процесу редовне наставе. Поред наведених предуслова, успешна реализација наставе овог типа подразумева и информатичку писменост и образовно-технолошку компетентност наставника (Мијановић 2005:567-568).

6. *Закључак*

Интегрисање информационо-телекомуникационих технологија у свакодневни живот отвара могућност повећане употребе мреже информационих ресурса. Коришћењем образовних могућности које пружа савремена технологија подстиче се развој друштва базиран на знању. Стога се неминовно намеће питање стручног развоја и усавршавања постојећих и нових кадрова за коришћење савремених технологија и њихову ефикаснију употребу.

Сама интеграција информационо-комуникационих технологија у наставни процес повлачи питање стручности и оспособљености наставника и професора. Због тога су потребни иновативни облици професионалног развоја и усавршавања наставника и професора, подржани природом информационо-комуникационих технологија у процесу образовања. Неопходно је размотрити и структуирати програме за оспособљавање наставника на овом пољу.

Када је у питању интегрисање информационо-комуникационих технологија у наставни процес од наставника се очекује да буду отворенији и спремнији за крупније промене у свом раду. Те промене се односе на усвајање и стицање нових сазнања, схватања и приступа, формирање нових ставова, као и на мењање њихове улоге, као и улоге ученика у таквом окружењу. Информационе-комуникационе технологије наметнуле су низ промена у наставном процесу у односу ученик – наставник; положају ученика; улози наставника у наставном процесу, као и у самој методици наставних предмета. Резултат тога је ослобађање наставника предавачке улоге која се замењује улогом креатора, организатора и коректора.

Меморисање знања и информација је методичка прошлост. Стална интеракција ученика и наставника и ученика међусобно у савладавању градива је нов методички приступ. За разлику од традиционалне наставе у оквиру које доминира фронтални облик рада са израженом аудиторном функцијом наставика, од технолошки подржане наставе се очекује да ће омогућити ученицима да се развијају, уче и напредују сопственим темпом, према индивидуалним способностима и интересовањима.

Поред стручне оспособљености наставника за увођење дидактичко-информатичких иновација у наставу, потребно је и постојање минималних техничко-технолошких услова у школској установи. Један од најважнијих предуслова подизања квалитета наставе јесте подстицање мотивације и креаативности код наставника за модернизацију процеса наставе и учења.

Литература

Бранковић, Мандић (2003): Д. Бранковић, Д. Мандић, *Методика информатичког образовања са основама информатике*. Бања Лука: Филозофски факултет, Медиаграф Београд.

Ђорђевић (2007): Ј.Ђорђевић, Разредно-часовни систем између традиција и савремених потреба, Београд, 21-29.

Ђорђевић (2012): Ј.Ђорђевић, Схватања о педагошким иновацијама, Београд, 1-11.

Кундачина, Банђур (2007): М. Кундачина, В. Банђур, *Академско писање*, Ужице: Учитељски факултет.

Мандић (2003): Д. Мандић, *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.

Мандић (2010): Д. Мандић, *Интернет технологије*, Београд: Чигоја.

Мандић, Мандић (1997):Д. Мандић, П. Мандић, *Образовна информациона технологија*. Београд: Учитељски факултет Ужице.

Мијановић (2005): Н. Мијановић, *Образовање на даљину – предности и ограничења, Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, Сомбор: Учитељски факултет.

Милица Р. Николић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115189N

ПРЕДНОСТИ КОРИШЋЕЊА САВРЕМЕНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ

0. *Увод*

Научно–технолошки развој, а нарочито експанзија информационом комуникационих технологија иницирала је невероватне промјене у свакодневном животу, измјенивши истовремено традиционалне начине рада свих области друштва. Када је на ред дошао васпитно-образовни процес, продор тих технологија није био тако брз и незадржив, као у другим областима, али су савремене технологије постепено освајале свијет наставника и ученика, отворивши нове могућности за извођење наставе, учење, стицање знања, провјеравање. Временом је постало јасно да нема области у васпитно-образовном процесу у којем савремене технологије не могу олакшати и унаприједити рад. Било да је ријеч о вођењу обимне педагошке документације, директној реализацији наставе, новим облицима комуникације између наставника и ученика или било ком другом аспекту наставе и учења, савремена технологија створила је низ нових могућности који школу и учење чине лакшим и бољим.

Поставља се питање како је могуће наставнику олакшати посао и шта је потребно урадити како би се стање у овој области поправило. Сигурно је да наставник мора остварити квалитетно јединство евидентирања, праћења и провјеравања ученика. У тим и другим активностима, које укључује процес комплексног вредновања, савремене технологије могу наћи своју примјену. Савремене технологије, вјерујемо, могу помоћи наставнику, олакшати и унаприједити реализовање процеса провјеравања и оцјењивања ученика, чиме доприносе остваривању комплексног вредновања ученика.

1.*Однос традиционалне и савремене наставе*

Уочити предности и недостатке традиционалних и савремених наставних система први је корак на путу изградње квалитетније и успјешније наставе. Једна од најчешће помињаних слабости наставе, која се у стручној литератури обично назива традиционалном, јесте усмјереност на замишљеног просјечног ученика. Такво схватање наставе често доводи

* milica.nikolic987@gmail.com

до преоптерећивања једне и недовољног активирања друге групе ученика. Настава је једнима лака, другима тешка, а мало коме примјерена. Превазилажење овог проблема могуће је коришћењем индивидуализоване наставе. Ова настава, једноставно речено, уважава разлике у знању, способностима, брзини напредовања и личним особинама ученика и прилагођава им садржаје, методике, облике и средства наставе. О предностима индивидуализоване наставе, у односу на традиционалну, доста је говорено. Босиљка Ђорђевић пише да индивидуализована настава пружа могућности веће персонализације рада, варирања садржаја, метода и материјала, боље расподјеле времена и предвиђање исхода наставе. Исти аутор даље каже: „Главни циљ индивидуализације је учити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију и ослободити потенцијалне способности сваког појединог ученика. Под потенцијалним способностима се мисли на сложену способност појединца која се манифестује у свакој позитивној реакцији за коју је он способан. Она се појављује из саме личности, а васпитни, образовни и други процеси је могу развити или смањити. Она се манифестује у динамичкој размени утицаја између појединца и његовог амбијента. Откривање, ослобађање и развијање потенцијалних способности ученика је највиши циљ који треба постићи индивидуализацијом наставе" (Ђорђевић 1979: 170-173).

Усмјереност на просечног ученика по правилу је повезана са фронталним обликом рада. Иако је класично предавање у настави понекад неизбјежно и неопходно, доминација овог облика рада неприхватљива је са аспекта савремених схватања васпитања и образовања. Стално предавање је ученицима досадно, заморно и, што је највећи проблем, ставља их у претежно пасивну позицију у настави. У оваквим условима, комуникација је претежно једносмјерна, нема времена за самосталну мисаону активност ученика. Овдје је ријеч о често помињаној објекатској позицији ученика у којој је он само пасивни реципијент, док је улога наставника доминантно субјекатска.

Претежно предавачки усмјерена, традиционална настава, инсистирала је на запамћивању градива и његовој простој репродукцији, што је погубно за развој критичке интелигенције и креативних потенцијала ученика. Осим тога, пажња се недовољно посвећује интересовањима, личним афинитетима и способностима ученика. Настава је, пише Д. Мандић, често, формализована, вербализована и недовољно очигледна што смањује трајност знања и повезивање теорије са реалним животом (2003: 33). „Премда су још корисна за нека ужа подручја, предавања морају неминовно узмакнути пред цијелим низом нових наставних метода, од 'играња улога' и семинарских натјецања с помоћу компјутера, па све до укључивања студената у оно што би се могло назвати 'симулираним активностима'" (Тофлер 1975: 328).

У савременој настави ученик се третира као цјеловита личност и полази се од његових интересовања. Учење се повезује са животом, иску-

ствима и знањима ученика. Методе рада у савременој настави су практичне, радне, мануелне активности, цртање, лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад и сл. Мандић још говори о значају употребе различитих наставних средстава и извора знања. „Уџбеник је, несумњиво, веома значајан извор знања, али се у савременој настави користе и бројни други извори (видео и аудио материјали, рачунарски програми, практични часови у природи или у одређеним производним јединицама и сл), како би ученици могли да добију што бољу информацију о појмовима које изучавају, а не само да их апстрактно замишљају и меморишу“. (Д. Мандић, П. Мандић 1995: 401).

Савремени наставни системи, попут проблемске, егземпларне, програмиране, индивидуализоване, наставе на више нивоа сложености, у складу са својим особеностима доприносе превазилажењу бројних недостатака традиционалне наставе. Поменути системи, као и остали фактори наставе, у посљедње вријеме добијају снажну подршку кроз могућности које пружају савремени дидактички медији. Ови медији наставу чине живљом, очигледнијом, динамичнијом, обезбјеђују аудио–визуелно презентовање оних садржаја који се теже памте слушањем или читањем. Захваљујући томе, ученици су заинтересованији и мотивисанији за рад, мисаоно се активирају, освајају знања властитим напором, рјешавањем проблема, доприносећи тако цјеловитом развоју. У настави готово свих наставних предмета, постоје бројне ситуације које се могу објаснити, приказати и извести захваљујући савременим дидактичким медијима, на првом месту рачунарским конфигурацијама. Тако на примјер, рачунарске конфигурације могу приказивати мултимедијални садржај везан за начин и покрет писања слова, затим, могу се реконструисати бројни природни процеси, може се реконструисати ток историјске битке и сл. Могућности примјене нових наставних технологија су готово бесконачне и у великој мјери доприносе превазилажењу слабости традиционалне наставе и стварању основе за унапређивање резултата образовања и васпитања.

1. *Одређење савремене наставне технологије*

Технологија је наука о вјештинама и занатима, уопштено речено, она је наука о начину рада, о примјени знања и искуства, метода, поступака и радних оруђа да би се постигао резултат. Када је ријеч о наставној технологији, у литератури срећемо њена ужа и шира одређења. Уже схватање наставну технологију види као збир техничких средстава које посједује школа и који се користе у настави. Са друге стране, постоје схватања да наставна технологија превазилази оквире само наставних средстава, обухватајући и организацију рада, методе, облике и начин примјене наставних средстава укључујући и савремена наставна средства. У овом раду прихватићемо шире схватање, по ком би савремена

технологија подразумијевала начин организације рада примјеном савремених дидактичких средстава.

Прича о научно–технолошком развоју више није ни нова ни непозната. Годинама уназад говори се о невјероватној техници којом се постижу још невјероватнији резултати. Наравно, ни васпитно–образовни процес није остао изолован од савремених научних токова. „Развој науке и технологије, увођење електронике и кибенетике и пораст знања условили су и условљавају промјене у карактеру образовања, наставним садржајима, техници и технологији наставе и односима између наставника и ученика“ (П. Мандић, И. Радовановић, Д. Мандић 1998: 376). Свакодневно смо свједоци широких могућности које пружају савремене технологије, на првом месту рачунар и интернет. Савремена достигнућа науке обезбјеђују крупне кораке и свестрани напредак у различитим сферама друштва и привреде, практично, нема области гдје информационо–комуникациона технологија (икт) није нашла своју примјену. Да ли и колико настава иде у корак са временом, питање је које се већ дуго отворено поставља. Доста се пише и говори о потреби модернизације наставе засноване на њеном увођењу у технолошко окружење информационог друштва. Свакако да зелена табла и креда данас не представљају врхунац техничког достигнућа, али шта су то савремене технологије и какве су њихове могућности у настави?

Пођимо, најприје, од одређења и класификације дидактичких медија. „Реч ‚медиј‘ латинског је порекла (lat. medius – средњи, у средини), а у педагошку терминологију доспио је из енглеске литературе (engl. medium – средина, средњи, средство, елемент, медиј). У колоквијалном језику израз ‚медиј‘ означава ‚средство преношења информација‘, ‚средство комуницирања‘“ (Матијевић 2002: 326). Међутим, пренијето у сферу наставе, ово значење није потпуно и прецизно. Да би табла, рачунар или цд плејер постали дидактички медији морају имати дидактичку функцију, односно допринијети остваривању циљева и задатака наставе. По ријечима Младена Вилотијевића „они постају дидактички медији када мотивишу ученике, подстичу њихову заинтересованост, служе лакшем разумевању неке појаве, помажу ученику да увежба неку радњу“ (1999: 423).

Подјела дидактичких медија је много, а очигледно је да вријеме њиховог настанка пресудно утиче на њихову актуелност и примјенљивост. Јер, ако су дидактички принципи, попут „од познатог ка непознатом“ непроменљива и универзална категорија, која важе у сваком времену и систему, дидактички медији доживјели су бројне промјене и у директној су вези са научно–технолошким развојем. Педагошка енциклопедија нуди сљедећу подјелу дидактичких медија:

- демонстративни медији;
- наставно – радни медији;
- лабораторијско – експериментални медији;
- манипулативни дидактички медији;
- оперативни дидактички медији;

производни дидактички медији (1989: 525).

Милан Матијевић у *Дидактици* износи свој суд и своје мишљење, да на основу бројних тумачења и класификација медија, медије можемо подијелити на:

1) визуелне,
2) аудитивне,
3) аудиовизуелне и
4) текстуалне медије.

Наведене, као и бројне друге подјеле, нису потпуне, посматрано из угла савремене наставе. Постојеће подјеле дидактичких медија потребно је допунити још једном групом дидактичких медија, који се у стручној литератури називају универзалним дидактичким медијима. У ову групу дидактичких медија уврстићемо најприје рачунар, а затим и низ других „компјутеризованих“ машина. Од проналаска писма па до данас ниједан медиј није изазвао тако револуционарне промјене у настави. Једна таква машина може да истовремено приказује наставни садржај пропраћен одговарајућом сликом, тоном , текстом, да демонстрира одређени процес, ситуацију и сл. Имајући само ово у виду, јасно је зашто се компјутер сврстава у универзалне дидактичке медије. Ипак, то није једини и највећи квалитет овог дидактичког медија. Његова зналачка примјена створиће могућност да ученици његовим коришћењем стичу најразличитија знања, провјеравају научено, добијају повратну информацију о напредовању „Машина је у стању да презентује знање, да прати рад ученика, помаже му, вреднује оно што он ради и даје му повратну информацију“ (Мандић 2010: 27). Мандић још наводи да овде није ријеч о свемогућности машине, већ о њеној универзалности која ће дати образовни резултат у зависности од тога на који начин је искоришћена.

Из кратког осврта на дидактичке медије, нарочито категорију универзалних дидактичких медија, произлази и став да под савременом технологијом у настави подразумијевамо примјену ик технологија, прије свега рачунара, мултимедијалног софтвера, интернета. Под ик технологијом у образовању се, дакле, подразумијева проучавање карактеристика и могућности електронских извора информација (данас најчешће мултимедијалних компјутера са интернет приступом) и адекватна примјена савремених дидактичких медија у функцији иновирања технологије наставе и учења. Вријеме у којем живимо захтијева модерну наставу, наставу достојну захтјева које намеће савремено информационо друштво. Још седамдесетих фодина XX века Тофлер закључује: „Задаћа образовања је јасна. његов ће главни циљ бити да повећа човекову

прилагодљивост, оне његове способности које су му неопходне да се ухвати у коштац с непрекидним промјенама“ (Тофлер 1975: 324). Настава мора бити у могућности да ученику пружи низ информација и сазнања неопходних за живот и рад у савременом друштву. За прикупљење тих информација, основно средство је рачунар и модерни телекомуникациони системи. А најзначајнији извор информација је интернет, као свјетска рачунарска мрежа. Интернет је извор бескрајних информација у облику слика, текста, видео снимака и мултимедије, које можемо да користимо у наставном процесу. За потребе овог рада потребно је посебно проучити особености и могућности примјене компјутера и интернета у настави. Компјутер, али и интернет могу имати нарочито значајну улогу у провјеравању, вредновању и праведном оцјењивању ученика.

1.1.1. *Компјутер у настави*

У односу на друге сфере друштва, рачунарске технологије спорије и теже освајале су свијет васпитања и образовања. Отпор према иновацијама, страх од промјена, устаљени системи традиционалне наставе, учинили су да примјена савремених технологија у образовању каска у односу на, рецимо, производне дјелатности. Тек од скоро примјена рачунара у васпитно–образовне сврхе постала је свакодневница, мада још увек постоје средине и појединци који не покушавају да компјутер и пропратне технологије ставе у функцију учења и остваривања циља и задатака васпитања и образовања.

„Најчешће се функције компјутера у педагогији разврставају у три основне групе: а) на примјену компјутера у реализацији наставе (у свим фазама), б) на примјену компјутера као „банке података“, и в) на примјену компјутера у педагошким истраживањима“ (Бранковић, Мандић 2003: 80). Нема сумње да су могућности примјене компјутера у васпитно-образовном раду веома широке. Оне се „крећу од наставе, преко распореда часова, компоновања ученичких одељења, евиденције оцена, сарадње са родитељима, рада у библиотеци, опште организације, управљања, истраживачког рада, до школске администрације“ (Вилотијевић 1999: 196).

Још 1987. године Гершунски наслућује велике могућности компјутера у настави: „Компјутерски медиј, између осталог, подстиче већу ангажованост и мотивацију деце;доприноси непосреднијој очигледности, квалитетнијој организацији разноврсних вежби; континуирано обезбеђује повратну информацију и непосредну комуникацију на релацији васпитач-дете; доприноси развоју и формирању критичког мишљења/става према садржају који се изучава; непосредно активира и радно ангажује ученика; те омогућује ефикасну контролу и објективније вредновање остварених образовних постигнућа“ (Гершунски 1987: 213).

Примјена савремених компјутерских система доприноси флексибилној организацији наставе, квалитетнијој организацији

предавања, већој доступности и лакшем приступу проучавању материјала и комплексном вредновању ученика. Рачунари у настави из дана у дан доказују своју ефикасност, покривајући све фазе наставног процеса. Компјутери „омогућују контролу, регулисање и управљање наставом и учење путем сталне повратне везе која има снажну мотивациону моћ и која представља основу система вредновања и праведног оцењивања ученикових рада“ (П. Мандић, Д. Мандић 1997: 177). Настава подржана компјутерским технологијама је настава примјерена способностима и интересовањима сваког ученика и настава која обезбјеђује бољу и ефикаснију емисију, трансмисију и апсорпцију знања.

Примјена рачунара у настави веома је значајна и са становишта организације и рационализације наставног процеса. Рачунар данас обједињује низ ефеката за које је раније било потребно много дидактичких медија. Дијапројектор, који се некада користио за пројекцију дијафилмова, дијапозитива и слајдова, отишао је у историју захваљујући рачунару. Једна од честих примјена рачунара у настави је мултимедијална презентација, најчешће изведена у програму MS Power Point. Овај програм нуди могућност израде слајд презентације са уметањем текста, слика, звука, анимација, видеа…Сами можемо одредити начин презентовања, трајање приказа слајда и сл. Такође је лако извршити промјене у садржају слајдова, редослиједу приказивања, скривању појединих слајдова, а могуће је и одштампати тако припремљен материјал. За једноставнији слајд шоу може се користити неки од програма за преглед и обраду слика (ACD See, на примјер). Коришћењем скенера много је лакше да сами направимо слајдове по свом нахођењу. За пројектовање фотографија, слика, садржаја књига и сл. некада се користио епипројектор. Данас се уз помоћ рачунара и једноставне веб камере са лакоћом може пројектовати садржај неке књиге. Врло добро је познато да рачунар данас успјешно мијења касетофон, телевизију, видео плејере итд. Квалитет звука и слике, који нуди рачунар, већи је од оног који смо добијали поменутим уређајима. Према томе, рачунар мијења низ других уређаја, дјелујући истовремено на више чула ученика.

Посматрајући однос дјеце и нових технологија, лако је наслутити у ком правцу се креће њихово интересовање, интелектуални развој, начин стицања знања и у ком правцу треба да се креће настава. Прије него што проговоре, дјеца с лакоћом науче да користе рачунар, таблет, смартфон. Аутори многих истраживања се слажу да данас није неопходно да дјеца знају да читају и пишу, да би могла да раде на рачунару (Rečicki, Ž, Gurtner, Ž. L. 2002). До поласка у школу дјеца у великој мјери овладају модерним технологијама и претпостављамо да је обавеза савремене школе да ту њихову радозналост и способност усмјере ка стицању знања и способности. Чињеница је да дјеца проводе добар дио слободног времена испред екрана телевизора, компјутера или смартфона. То вријеме треба да постане вријеме за учење помоћу тих екрана. Богатство звукова, слика,

снимака, анимација, игрица и других примамљивих садржаја тешко да ће у настави моћи да замијени и с једнаком пажњом држи дјецу монотоно класично предавање. Због тога, настава мора ићи у корак са временом, у корак са дјецом.

Савремене технологије у настави активирају чуло вида, слуха, подстичу их да читају, размишљају и обављају различите активности. Настава постаје очигледнија, динамичнија и надасве занимљивија, чиме се повећава унутрашња и спољашња мотивација ученика. Истраживања показују да се компјутери боље прилагођавају индивидуалним могућностима ученика него наставници, да ученици уз помоћ компјутера брже напредују и да им је стечено знање трајније. Исто тако, експерименти показују да су настава и учење уз помоћ компјутера ефикаснији од традиционалне наставе у погледу квалитета и квантитета стечених знања, трајности и примјенљивости тих знања, а посебно у погледу мисаоног активирања ученика, његове мотивисаности за учење, као и бржег, хуманијег и праведнијег вредновања и оцјењивања рада ученика. Компјутерска настава и учење погодују развоју апстрактног мишљења, омогућавају планско усмеравање и индивидуално напредовање у стицању знања. При употреби компјутера у настави и учењу ниједно својство ученика не бива негирано, нити постоје било какви знаци и елементи гушења његове индивидуалности, већ, напротив, долази до њиховог фаворизовања. Сви ученици су пред компјутером потпуно једнаки.

1.1.1.1. *Рачунарски софтвер*

Образовни рачунарски софтвер (ОРС) представља дидактичко-методички подржане рачунарске програме који се примјењују у настави и уопште у процесу учења. ОРС је погодан за самообразовање, учење самосталним истраживањем – увиђањем, откривањем, чиме се развија инвентивност, смаосталност, креативност, интелигенција. Овај модел учења је посебно успјешан када постоји интеракција са стилом и стратегијом учења самог корисника. Примјеном ОРС-а улога наставника се знатно мијења. Нова позиција пружа зантно веће могућности за праћење и вредновање напредовање сваког ученика.

Постојећи образовни рачунарси софтвери често у довољној мјери не уважавају педагошке основе наставног процеса. Прије свега, ОРС углавном нису усаглашени са актуелним планом и програмом. Заједничким настојањем групе компетентних методичара–предметних стручњака, стручњака разредне наставе, педагога, психолога, дизајнера и програмера, који би тимски учествовали у пројектовању мултимедијалних решења ОРС-а, могла би се наћи права рјешења.

ОРС мора бити прилагођен образовном и узрасном нивоу ученика. То се утврђује одмјереношћу чињеница, апстракција и активности које доводе до стицања квалитетних знања и способности. Нове информационе

образовне технологије могу да допринесу акцелерацији знања и способности у многим доменима развоја личности. Усклађеност ОРС-а са процесом усвајања знања у настави је битан услов његове примјене у школи. Нпр, основа сазнајног процеса је опажање које се у настави испољава као планско и организовано посматрање. Многе природне појаве не могу се посматрати из разних објективних разлога. Примјеном ОРС-а или илузијом виртуелне реалности, посматарње објеката и појава може се значајно унаприједити - поновити више пута, увећати, изоштрити и сл. На овај начин се интензивира формирање представа и активирају се остале психичке функције – памћење, машта, емоционални доживљаји, развој мишљења.

Емоционално доживљавање обезбјеђује концентарцију пажње, радозналост, активност, дисциплину при раду, повољну психичку атмосферу – мотивацију као битну компоненту успјешности усвајања градива, тј. учења. Мотивационе компоненте могу бити и разноврсне анимације, визуелни и аудитивни ефекти, проблемски начин учења, могућност да ученици графички приказују предмете и процесе, да изводе огледе, цртају, бирају програме, играју се.

Све горе наведено у пракси би значило да је ОРС добра препорука или допуна настави. На крају, не треба заборавити на дидактичко-методичку заснованост ОРС-а, што претпоставља поштовање суштинских компонената којима се остварују материјални и функционални задаци наставе. Дидактичко-методичке компоненте обухватају облике, методе, принципе и организацију наставног поступања у свим фазама наставног процеса – од обраде новог градива, понављања, вјежбања и евалуације обрађеног и усвојеног градива. Тако нпр. метода демонстрације, као једна од основних фактора очигледне наставе, која доприноси квалитету знања и способности, понекад је немоћна, јер постоје објективне тешкоће у сазнавању неких природних и вјештачких појава, значајних за јасно и прецизно сазнавање чињеница, појмова, процеса и вриједности. Примјеном ОРС-а тај недостатак се може успјешно ријешити: успјешно се може демонстрирати дио материје, унутрашње структуре предмета и уређаја, динамичне појаве у природи, и све ово уз примјерено дозирање упутстава, коментара, објашњења.

Поменуте, и друге могућности ОРС-а, доприњеће унапређењу наставе и образовања на путу њихове модернизације. Наравно и сам ОРС у том процесу претрпиће многа усавршавања и нова дефинисања.

2.1.2. *Интернет у учењу и настави*

Вријеме проведено за рачунаром у највећем броју случајева је вријеме утрошено на сурфовање интернетом. Због тога, данас скоро да компјутер посматрамо у јединству са интернетом, иако његова намјена и функције могу бити потпуно независне од глобалне свјетске мреже. Из тог

разлога, потребно је поменути интернет и његове могућности у настави и учењу. Интернет је данас најраспрострањеније средство за размјену информација и комуникацију. Масовно коришћење интернета увело је потпуно нове врсте међуљудских односа, једноставно речено измијенило је свјет и уобичајени начин живота. Појавом интернета превазиђене су технолошке баријере и омогућен је релативно јефтин вид комуникације између корисника широм свијета, као и долажење до жељених информација путем само једног „клика“. Интернет је практично непресушни извор информација, који нуди, између осталих, и оне информације и знања које су у вези са школским градивом. Јасно је да интернет има велики потенцијал за учење и наставу.

Интернет је унио у рјечнике нови термин за учење, учење преко мреже, тј. online учење (енгл. online learning). Online учење схвата се као један свеобухватни термин који се односи на учење помоћу рачунара и интернета. Нивои овог учења варирају, почевши од основних програма који укључују текст и графику курса, вјежбе, тестирање и снимање резултата рада, као што су резултати теста, па све до високе софистикације. Софистикација би могла укључити анимације, симулације, аудио и видео секвенце дискусионих група са вршњацима и експертима, online менторство, линкове за материјале сачуване на интранету или на Webу и друге ресурсе образовања (Urdan & Weggen 2000).

Приступ информацијама могућ је са било ког мјеста, од куће, школе, библиотеке, а захваљујући најсавременијим технологијама и са сваке друге локације. У класичној настави, интернет се може користити као основни извор информација или допуна постојећим наставним средствима, уџбеницима, енциклопедијама и другим наставним материјалима. Најједноставнији и најчешће примјењиван начин коришћења интернета у настави и учењу уопште, такорећи свакодневан, самостално је претраживање жељених садржаја. Када говоримо о једноставном претраживању интернета, важно је правилно усмјеравање ученика на примјерене садржаје, оспособљавање за тражење жељених информација, упућивање на поуздане изворе итд. Данас су на интернету све чешћи сајтови посвећени образовању, учењу, појављују се разне друштвене мреже за учење намјењене ученицима, наставницима и другим учесницима васпитања и образовања на којима је могуће креирање, размјена, преузимање наставних листића, контролних вјежби и др, праћење и вредновање рада ученика итд. Све у свему, интернет нуди огромну базу знања и представља врло значајну компоненту образовања, којој се мора посветити озбиљна пажња, како би се ставио у функцију остваривања циља и задатака наставе.

Виртуелно образовање је још један термин настао захваљујући интернету. Односи се на процес наставе у коме наставника и ученика раздваја вријеме или простор, или обоје, и наставник пружа садржаје курса помоћу интернета, мултимедијалних ресурса, видео конференција итд.

Студенти добијају садржај и комуницирају са наставником преко исте технологије. Виртуелна настава пружа могућност појединцу да комуницира са самим предавачима, студентима који одређено предавање слушају заједно и асистентима путем e-maila, chata и разних других chat cafe-а из других учионица као и низа других могућности. Виртуелна учионица је једна од најинтересантнијих и најатрактивнијих апликација учења на даљину. Она спада у групу телекооперативних мултимедијалних апликација и има за циљ стварање таквог виртуелног окружења које може да ефикасно симулира традиционални начин предавања.

3.*Закључак*

У раду смо покушали да укажемо на широке могућности употребе савремених рачунарских технологија у настави. Представљена је могућност употребе комјутера, образовних рачунарских софтвера и интернета у настави.

Савремено образовање захтијева промјене традиционалног образовног система, метода, облика и принципа. У циљу обезбјеђивања остварења овакве, савремене наставе, нужно је обезбиједити услове за активно учешће ученика, мотивисањем наставника за коришћење информационих технологија. За то је неопходно обезбиједити и одговарајуће материјално техничке и обуке наставника за њихово коришћење. Ако би се успјела организовати оваква настава, оставрили би се циљеви који би водили томе да ученици постану способнији, образованији, самосталнији и продуктивнији у свом раду.

Литература

Бранковић, Мандић 2003: Д. Бранковић, Д. Мандић, *Методика информатичког образовања са основама информатике*, Бања Лука: Филозофски факултет, Београд: Медиаграф.

Вилотијевић 1999, М. Вилотијевић, *Дидактика 3*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: Учитељски факултет.

Гершунски, 1987: Б. Гершунски, *Прогностички прилаз компјутеризацији,* , Београд: Иновације у настави 3.

Ђорђевић 1979: Б. Ђорђевић, *Индивидуализација васпитања даровитих: способност и даровитост*, Београд: Просвета.

Мандић, Мандић 1995: П. Мандић, Д. Мандић, *Образовна и пословна информатика*, Београд: Учитељски факултет.

Мандић, Мандић 1997: П. Мандић, Д. Мандић, *Образовна информациона технологија*, Београд, Јагодина, Ужице: Учитељски факултет,

Мандић и др. 1998: П. Мандић и др, *Увод у општу информатичку педагогију*, Београд: Учитељски факултет.

Мандић 2010: Д. Мандић, *Интернет технологије*, Београд: Чигоја.

Мијановић 2002: Н. Мијановић, *Образовна технологија*, Подгорица: Обод ДД Цетиње.

Матијевић, Богнар 2002: М. Матијевић, Л. Богнар, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.

Rečicki, Gurtner 2002: Ž. Rečicki, Ž. L. Gurtner, *Дете и компјутер,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тофлер, 1975: А. Тофлер, *Шок будућности*, Ријека: Отокар Кершовани.

Urdan, T. , Weggen, C. *Corporate e-learning: Exploring a new frontier*. <http://www.cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Corporate%20e-learning.pdf> . 13. 8. 2014.

Миљана М. Чолаковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115201C

УЛОГА МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ БИБЛИОТЕКЕ-МЕДИЈАТЕКЕ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Увод

Савремена школска библиотека представља интегрални део укупног васпитно-образовног амбијента савремене школе, у коме има значајну улогу подршке наставном процесу. Сведоци смо застареле организације школског простора, али исто тако и опреме која се у њима налази. За већину опреме која се налази у школима, можемо рећи да је присутна половину века, а можда и више. Како онда можемо очекивати напредак ученика, уколико се из године у годину провлаче исти системи рада и иста пратећа опрема?! Посматрајући библиотеку, која је у скоро свим школама заостала, што се тиче организације простора и опреме, чува низ литература, које се чувају у неприкладним просторијама, недоступним, како за ученике, тако и за наставнике. „Библиотека представља збирку књига које се прописују као лектира за одговарајуће узрасте ученика“ (Влаховић 1987: 54). Не постоји стручна литература, она која ће додатно ученике упутити на опширност предмета, као што су физика, хемија, биологија, математика и други. Експанзија нових извора информација и њихов улазак у школе, нису пратиле и промене у организацији, чувању и коришћењу ових извора. Савремена школа не подржава библиотеку, која ће под кључем чувати одређене литературе и учинити доступним само за наставнике. Школска библиотека се мора отворити и за остале изворе информација, а постојеће учинити доступним за све учеснике наставног процеса. Тај процес се у свету веома успешно остварује. Ове библиотеке постају мултимедијални центар, које се називају мултимедијалним библиотекама.

Модеризација опреме

Савремена наставна средства доприносе бољем и лакшем раду. „Развој персоналних рачунара, у последњих десет година, доживљава значајан успон, тако да је и брзина процесора повећана и до сто пута, капацитет меморије повећан, а усавршени су и пероферни уређаји“ (Мандић 2010: 13). Наставник превазилази рутину, посредност између

* colakovicmiljana@yahoo.com

ученика и предмета сазнања, креативно испољава свој рад и труд. Ученицима је омогућено индивидуално учење, учење у пару, групи, а оно што је најбитније, наставникову помоћ могу затражити кад год им је потребна. Паралелно са применом нових извора информација, у школе продиру и технички најсавршенији апарати и машине, а све у функцији преноса информација. Тако се издвајају грамофони, магнетофони, пројекциони апарати, телевизијски апарати, па све до компјутера, тј. најсложенијег, свеобухватног система преноса информација.

„Друга тенденција у области школске опреме иде за функционалним повезивањем извора знања и канала њиховог преношења у одговарајуће системе“ (Влаховић 1987: 40). Савремену наставну опрему карактерише међусобна компатибилност, што подразумева међусобно повезивање и комбиновање и стварање одговарајућих система за учење. Едукативна техника обухвата спектар мултимедијалних информационих система.[1]Преплиће се читав низ извора информација и средстава за њихово преношење. Наставни пакети садрже све оно што је неопходно да би ученик овладао одређеном материјом, а то су уџбеници, приручници, разни текстови, слике, задаци, као и инструменте за утврђивање постигнутих резултата.

„Најновија истраживања у свету показују да су компјутери ефикасна наставна средства која омогућују контролу, регулисање и управљање наставом и учењем путем сталне повратне мреже, која има снажну мотивациону моћ и која представља основу система вредновања и праведног оцењивања рада ученика“ (Мандић 2008: 133).

Многа истраживања показују да су настава и учење уз помоћ компјутера ефикаснији од традиционалне наставе у погледу квалитета и квантитета стечених знања, а и његове примене. Наша данашња школа је, у великој мери, конзервативна и традиционална. Она заостаје за променама у другим областима људског рада: време од појаве научних сазнања до његове примене у медицини, привреди и разним другим делатностима много је краће од времена примене одговарајућих сазнања и новина у образовању. Дидактика, која се бави теоријом наставе, остариће свој задатак ако теоријски и практично припреми свој терен, да наша школа не заостаје за променама, већ да постане генератор напретка. Традицију не треба занемарити, већ из ње треба узети све што је задржало практичну проверу, истовремено тражећи путеве да школа буде установа где ће успех бити постигнут за све и у свим областима.

Рачунар се веома успешно може користити у свим фазама наставног часа: у обради, утврђивању, понављању градива. Помоћу рачунара, ученику постају доступни богати извори сазнања, јер рачунари

[1]Мултимедијални информациони систем- систем који може да подржи интераткивну комуникацију корисника са рачунарским системом и то у реалном времену, симултаним коришћење различитих појавних облика информација (текст, графика, слика, музика и сл.).

поседују велике базе података. Настава се индивидуализује, сваки ученик савлађује програм према својим могућностима и брзином која њему одговара. Као што ће наставник саставити задатке на три нивоа сложености, тако рачунарски програми могу бити подешени на три нивоа, различите тежине и сложености, а који ће програм ком ученику припасти, зависи од његових способности и предзнања. Оно што карактерише комјутеризовану наставу јесте повратна информација, која је веома драгоцена. У савременој настави, ученик резултате сазнаје тек када учитељ прегледа радове и оцени, нема прилику да одмах и коригује пропуштено. Коришћењем рачунара, ученик добија информацију о свом знању на сваком кораку, што је добро, јер не може прећи у следећу област уколико није савладао претходну. Рачунар га враћа и упућује на то шта је погрешно урадио и шта је потребно исправити. Настава постаје очигледнија, занимљивија и убедљивија, јер применом рачунара спаја се писани текст, слика у боји, цртеж, филм, звук. Поред олакшавајуће околности за ученике, наставници ће једним кликом сазнати како напредује одређени ученик и неће више бити у улози предавача и испитивача, већ ће се тежиште пребацити на организацију и припрему наставе. Значај наставника у настави се не мења, али улога да. Поред припреме и организације наставе, он брине и о развоју ученика. То доказује да његова улога у наставном процесу и те како је на високом нивоу.

„Предности примене рачунара у настави се могу у кратким цртама приказати: брзина којом рачунар може да одговори на захтеве које појединац постави, начин на који рачунар може да понуди и одговори широким спектром информација,потенцијал да представља информације у широк спектар формата, од текста до видео записа иприлика да се обезбеди неограничен избор путева учења“ (Мандић 2003: 85).

Међутим, компјутеризована настава са собом доноси и извесне напоре. Већина наставника је склона конзерватизму и зато овај систем и не подржавају у потпуности. Многи немају знања која су потребна да би овај систем функционисао, а многи наставници, највише они чији је радни век дужи, немају воље да стекну знања која ова иновација захтева. Поред ових тешкоћа, надовезују се још неке, као што је немогућност комуникација човек-машина. Машина је само средство, а човек би био субјекат. Природнија је комуникација између наставника и ученика, него између ученика и машине. Наставников глас је подстицајан, природан, ауторитативан, а глас машине је неутралан, једноличан. Питања која ће наставник постављати јесу конкретна, непосредна, својим гестовима ће показивати да ли је ученик на правом путу приликом давања одговора. За све унапред описано може се рећи да представља одређене тешкоће применом рачунара у настави. Међутим, иако настава базирана на рачунарима изазива тешкоће психолошке природе, као што је неприродна комуникација са рачунаром, његова употреба у данашњици је неопходна. Применом рачунара, омогућава се приступ богатим базама текстуалних,

визуелних и аудио информација, ученици прилагођавају програм својим способностима и интересовањима, одмах одговара на питања и даје додатна објашњења, уколико ученик затражи. Рачунар може преузети улогу водича, инструктора и истраживача. Може заменити читаве библиотеке.

Појам школске медијатеке

Како би комуникација била што боље спроведена, а у складу са напретком науке и технике, школе морају направити велики корак и обезбедити себи место у свету науке и технологије. Као један од најбитнијих корака ка осавремењивању школе представља увођење школске медијатеке.

„Школска медијатека је посебно уређен и опремљен простор који уз чување разних наставних средстава омогућује и место за рад ученика и наставника, а све у циљу осавремењивања наставе учења“ (Влаховић 1987: 29). Појаву школске медијатеке условили су: циљеви и задаци савремене школе, достигнућа модерне теорије наставе и учења, масовна продукција информација изазвана експлозивним развојем науке и све већом жељом младих да брзо и лако дођу до ових информација, масовна производња и употреба савремене минијатуризоване електронске опреме погодне за индивидуалну потребу.

Циљ и задаци медијатеке

Медијатека допуњује сва васпитно-образовна подручја изворима знања, својим програмом рада активно се укључује у васпитно-образовни процес и на тај начин постаје саставни део програма рада школе. „Основни задатак медијатеке је унапређивање свих облика и метода васпитно-образовног рада“ (Влаховић 1987: 36).

Како је чување и складиштење информација веома недоступно, школска медијатека први пут решава питање прикупљања, класификације, евидентирања, централизације и чувања информација које су у непосредној функцији остваривања циљева и задатака школе:обезбеђује демократичност у приступу информација, равноправан положај ученика и наставника;обезбеђује јавност употребе и доступност расположивим информацијама свим корисницима;нуди корисницима, поред књига и многе друге изворе информација; упознаје ученика са разноврсним облицима презентације информација и начина њиховог коришћења;нуди услове за веће уважавање индивидуалних разлика међу ученицима, с обзиром на ниво знања, интересовање, способности, брзину учења.

Оно што карактерише медијатеку је и то што она ставља на располагање ученицима, наставницима и другим корисницима актуелне изворе и средства информација из одговарајућих подручја знања. Она

помаже корисницима у самообразовању, стручном усавршавању и развијању трајних способности и навика за коришћење, али и за стварање нових информација.

Медијатека није и не би требало да буде само допунско средство службама у школи које већ постоје. Она је нов елемент и чинилац мењања, који за собом повлачи промене у целом систему образовања. Медијатека није складиште књига и аудиовизуелног материјала, већ ново организационо решење, које подстиче и одржава потпуну промену односа у процесу стицања и примене знања.

"Циљеви медијатеке су: концентрисање информација о свим фондовима и изворима знања на једном месту;потпуна и равноправна улога и употреба свих извора знања; слободан приступ корисника свим изворима и средствима информација; самосталан рад ученика; боље и брже коришћење аудиовизуелне технике и дидактичког материјала и његова редовна циркулација до корисника;организовано и рационално коришћење слободног времена и корисника и усавршавање и креирање нових педагошких поступака од стране наставника и другог особља у школи"(Влаховић 1998:78).

Медији могу да понуде цео или део садржаја, али без позивања једне на другу. На пример, сецирање жабе се може приказати кроз анимацију, као и путем видео програма. Али, као што мултимедији нуде интерактивност, ученици могу да осете дисекцију ако је анимирана и мултимедијални програм ради као стварна дисекција. Слично томе, за учење језика преко мултимедијалних и аудио апарата је веома битно и корисно.

Фукнционисање медијатеке

Средства која се налазе у медијатеци веома често ће затребати за наставу у некој учионици или лабораторији и тада долази до изражаја функција медијатеке. Наставник и медијатекар заједно припремају материјал, наставник требује опрему, а после завршене наставе враћа је у медијатеку. Приликом преузимања опреме, наставник преузима на себе и одговорност за исправност и чување издатих средстава и обично се потписује нека врста реверса. „Медијатекар је стручни сарадник у васпитно-образовном процесу, који се организује, у првом реду, у медијатеци, а затим и у осталим просторијама школе. Његов задатак је да планира, координира и организује делатност медијатеке. Поред улоге педагога, медијатекар је уједно и стручњак који је упућен у основе информатике, односно информационо-документационе делатности" (Влаховић 1987:111).

„Уколико се разматрају претпоставке за оснивање и рад школске медијатеке мора се водити рачуна о следећем: ситуацији када медијатеку

треба организовати у школи у којој приликом изградње није планирана иситуацији када је медијатека планирана приликом пројектовања и изградње школског објекта“ (Влаховић 1987: 69).

И у једном и у другом случају, битне су следеће претпоставке: педагошка схватања наставника усмерена на модернизацију васпитно-образовног процеса;минимум простора који је функционално повезан са осталим просторијама у школској згради и у коме су уграђене инсталације за коришћење савремених аудиовизуелних апарата и других уређаја;неопходан намештај прилагођен основним функцијама школске медијатеке.

Настава и учење у медијатеци

Како би настава у потпуности функционисала, наставник би требало увек да тежи максимуму своје анганжованости и уколико му је потребна помоћ, увек сарађивати са осталим актерима наставног процеса. Медијатекар, у сарадњи са наставницима, педагозима, директором, стручним сарадницима, тежи подизању наставе на висок ниво. Он се упознаје са планом и програмом рада различитих предмета, учествује у припремању наставе и изван ње и вреднује ученичко знање.

„Настава у медијатеци се може организовати на три начина и то: спонтано коришћење медијатеке у процесу наставе и учења, допуна и продубљивање знања и индивидуализација наставе и учења“ (Влаховић 1998: 101) .

Процесе наставе и учења, где год да се одвијају, увек прате тешкоће у вези са питањима и проблемима које треба брзо одгонетати да би се ишло даље. То су оне ситуације се мора непосредно и брзо одговарати на отворена питања у процесу учења. „Богати књижни и некњижни фондови медијатеке су базе чијим се претраживањем у оваквим ситуацијама брзо добијају тражени одговори. За њима се непосредно трага у току наставе, или се пак ученици упућују да их у медијатеци потраже пре, односно после наставе. Да би се овако радило, неопходно је код ученика развити навике и способности самосталног коришћења медијатечких фондова и то од најранијег школског узраста. Управо, постојање медијатеке у школи је битан услов и претпоставка за изграђивање таквих навика, умења и способности“ (Влаховић 1998: 134).

Добро опремљена медијатека са великим фондом разноврсних медијских јединица представља реалну и значајну основу за задовољавање интересовања оних ученика који су одувек тражили да допуне, пробуде и прошире фонд информација који им се нуде у уџбеницима и предавањима наставника, као некакве стандардне порције за одговарајући узраст. У питању су ученици код којих је изражена радозналост за новим и непознатим, односно, жеља да у сазнању иду даље од онога што је одмерено као оптимум за одређеи узраст. Медијатека нуди идеална

решења за то. Она је ту, у школи, увек отворена и свима приступачна. Њени богати фондови су на располагању сваком ко осети да може више и пожели да иде даље од других. Њихове жеље и интересовања је овде могуће задовољавати у истом тренутку без трагања за изворима јер су они присутни у медијатеци, лако доступни и припремљени за употребу.

„ Индивидуализована и диференцирана настава представља општу савремену тенденцију и оријентацију у подизању ефикасности рада школе и у остваривању оптималног развоја ученика. Оваква оријентација претпоставља услове и организацију рада који пружају могућности излажења у сусрет индивидуалним разликама међу ученицима, с обзиром на њихове различите способности и могућности“ (Влаховић 1988: 142).

Школска медијатека, уколико је адекватно опремљена и организована, пружа изванредне услове сваком ученику да учи својим темпом, да самостално овлада градивом за које је дорастао, користећи се различитим, њему најприступачнијим поступцима и изворима информација. То му омогућавају различити извори информација, технички аудиовизуелни и други преносиоци информација, просторна организација медијатеке и други услови.

Рачунар у медијатеци

Компјутер, рачунало или рачунар је сложени уређај који служи за извршавање математичких операција или контролних операција које се могу изразити у нумеричком или логичком облику. Рачунари су састављени од компонената које обављају једноставније, јасно одређене функције. Комплексна интеграција тих компонената резултира способношћу рачунара да обрађује информације.[2]

Школска медијатека би требало да поседује рачунаре и интернет, што би омогућило да се свакодневно изводи мултимедијална настава уз помоћ пројектора, интернета, образовног софтвера, [3]мултимедијалних енциклопедија, и друго. Рачунари су саставни део савремене медијатеке, где ученици помоћу њих , уз помоћ или без помоћи наставника, могу повремено стицати знања, решавати постављене задатке, обавештавати се о томе како у раду напредују.

“У савременој медијатеци, рачунар има више улога: средство за проналажење информација, средство за презентовање садржаја и средство за аутоматизацију послова у медијатеци“ (Мандић 2008:96).

---

[2] www.wikipedia.org

[3]Образовни софтвер се може посматрати из два угла. Са једне стране га користе едукатори (наставници, предавачи и други) ради ефикасније припреме и извођења наставе, а са друге, то је софтвер намењен ученицима за лакше савладавање наставног градива, брже и интересантније учење. Посебно је значајан у предшколској и школској обуци, јер садржи много забавних елемената. Овакви софтвери садрже пуно интерактивности, игрице, слагалице, текстове и квизове.

„Коришћењем рачунара као образовног средства за презентацију мултимедијалних садржаја вишеструко се смањују трошкови прикупљања и припрему материјала. У комбинацији са видео бим пројектором и нешто бољим звучним системом, рачунар постаје веома погодно наставно средство за презентовање садржаја и већим групама ученика. Лакоћа припреме, презентовања и корекције презентованог материјала уколико се увиди грешка, превазилази сва остала средства савремене образовне технологије“ (Мандић 2008: 125).

Електронско учење представља нову педагошку грану која коришћењем рачунара и интернета редефинише праксу теорије и учења. Развој технике је понудио ново окружење за учење и наставу, које уводи у праксу нове методе наставе, уз измењену улогу наставника и ученика. Употреба модерних информационих и комуникационих средстава омогућава извођење асинхроне наставе на даљину уз помоћ LMS[4]-ова , али мање сложене облике метода електронског учења, као што је управљање образовних материјала намењених самосталном учењу који се дистрибуирају на ЦД-овима или ДВД-овима. У прављењу електронских курсева потребно је познавати доступну технологију, а у прављењу образовних/наставних материјала, који су веома разнолики, треба користити препоруке инструкционог дизајна које одговарају циљној групи, којој су намењени, предвиђеним исходима учења, методама наставе.

Web је дигитални медијум коме се приступа кроз интернет и који даје приступ огромној медијатеци привилегованих и слободно доступнх информација. Израда Web страна је вештина која је на основном нивоу потребна и за лично представљање на Web –у, а на вишем нивоу је посао који захтева знање Web програмирања и Web дизајна и представља једну од најперспективнијих професија у информатичком друштву.

Microsoft, као водећа светска софтверска фирма и произвођач напрдног окружења за програмирање Visual Studio.NET [5]и Expression Studio [6]и алата за аматерску израду Web страна из канцеларијског програма MS Office [7], обезбеђује и квалитетне наставнематеријале који омогућавају наставницима и ученицима да успешно овладају вештином професионалне израде Web страна које су доступне за преузимање.

---

[4]Learning management system- Учење система за управљање, енг. Овај систем је софтверска апликација за администрацију, документацију, праћење и извештавање програма обуке, у учионици и догађајима на мрежи, е-учење програма и садржаја обуке.

[5]Visual Studio.NET- визуелни студио НЕТ, енг. – визуелно програмско окружење за креирање основних задатака, отклањање грешака и примену апликација.

[6] Expression Studio- изражајни студио, енг.- представља скуп алата за пројектовање и израдњу страница на интернету, богатог је садржаја.

[7]MS Office- власнички комерцијални пакет који садржи програме за цртање, обраду слика, презентација, итд.

Већина књига и часописа која се данас у свету објављује, поред папирног облика, бива објављена и у електронском облику. Постоје и специјализовани библиотечки системи који нам омогућавају брзе претраге садржаја. Библиотечки системи, а и сам интернет претраживачи, могу нам на основу неколико кључних речи дати списак публикација које тражимо, а алати за претраживање у текст процесорима нам омогућавају брзо проналажење задатог унутар текста. Постоје специјализовани програми за библиотеке који се без икаквих, или са врло малим исправкама, могу користити у медијатеци.

Непосредни рад са ученицима

Разне студије показују да ученици у већини земаља имају веома позитиван став према медијима и њиховим коришћењем у настави. Осим растуће друштвене релевантности компјутера и у вези с тим неопходностима да се њима конкретно служе, за ученике су нада у побољшање наставе, односно учења и могуће професионалне потребе важни аспекти, који утичу како на то да дигитални медији добију на значају, тако и остали медији који се могу примењивати у настави.

Упознавање ученика са начином и могућностима рада у медијатеци треба обавити по формирању медијатеке, али и периодично да би се са њом упознали и нови ученици. Ученици треба да знају да у медијатеци могу да проводе слободно време, учити, припремати се за наставу, читати књиге, слушати снимке, гледати филмове, приступити интернету и друго.

Треба их упознати са деловима медијатеке, начином коришћења каталога, картотеке и рачунара за проналажење жељне књижне и некњижне грађе. Оспособити их за самостално коришћење и руковање аудио-визуелним уређајима. Предочити им могућност позајмљивања књига и других средстава и упознати са начином за њихово чување и уредно враћање.

Затим, упућивање ученика у коришћење медијатека обухвата још и: упућивање ученика у претраживање база путем библиографија и каталога; упознавање, коришћење и чување расположивих извора знања; упућивање ученика у коришћење расположивих извора знања у медијатеци и испитивање интересовања и потреба ученика у медијатеци.

Када наставник/медијатекар упозна ученике са простором и апаратима у медијатеци, као и са њеном функцијом, онда, како напредовање науке и технике налаже, полако почиње увођење ученика у свет компјутера.

Не може се још говорити о евидентном интегрисању дигиталних медија у наставу, мада су и ту показатељи коришћења последњих година у порасту.

Облици рада у медијатеци

Главни циљ медијатеке јесте оспособљавање ученика за самоучење, да науче да уче, индивидуалан рад, али и рад у паровима или мањим групама. Највиши облик индивидуализације наставе се постиже током организације рада у коме се ученици стављају у положај да сваки од њих решава задатке који су примерени његовим могућностима, уз услове који обезбеђују правовремену повратну информацију, односно самоконтролу рада. Овакве услове пружа рад уз примену наставних листића са задацима на различитим нивоима сложености, програмирани, полупрограмирани материјали, уџбеници-радне књиге са одговарајућом дидактичком апаратуром, филмови, слајдови, видеотраке, компјутерски програми и друго.

Степен и карактер опремљености, као и особеност организације људских и материјалних ресурса у медијатеци, обезбеђују ученицима то да у процесу учења могу индивидуално користити звучне снимке, предавања, филмове од 8мм, видеокасетне траке, озвучене слајдове, графофолије, микрофилмове и све остало од компјутерских програма. Медијатеке се опремају комплетима листића различитих нивоа сложености за поједине наставне предмете. Ту су и мултимедијални пакети (вишеизворни сколопови) који представљају изванредна средства за индивидуално учење и напредовање ученика. На пример, ученици могу самостално, путем компјутера и цд-а, да претражују енциклопедије разних садржина.

Медијатека је решење које испуњава све захтеве за организацију групног облика рада. У њој може истовремено радити више група ученика, а да једни другима не сметају. То омогућују укупни услови: простор, опрема, покретни елементи од којих се брзо и лако образују простори за рад група. За визуелну, а делом и звучну изолацију, међу групама корисно могу послужити елементи мобилног намештаја (регали, полице), као и клизајући зидови који су важан елемент архитектуре школских медијатека.

За групни облик рада је значајно и то што медијатека не нуди само готове изворе информација, већ и услове за производњу, тј.стварање материјала неопходног за рад група. У тој функцији су апарати за копирање, како графофолије, тако и писаних материјала, уређаји за производњу фотографија, видео и звучних информација и друго.

Употреба ових извора олакшана је тиме што је медијатека опремљена апаратима и уређајима за преношење информација, за чије коришћење су ученици и оспособљени.

Закључак

Један од предуслова за формирање школе будућности је имплементација савремених информационих система. Поражавајућа је чињеница да ни једна школа нема пословни информациони систем. Да би

ситуација могла (и морала) бити боља, доказује све већи број школа које поседују медијатеку. Из овог податка долазимо до закључка да се уз мало добре воље може закорачити у осавремењивање школа. На исти начин треба се усредсредити на набавку осталих веома важних иновативних средстава и опреме. Најбољи пример како све то може бити урађено јесте увођење Интернета у школе. Интернет је сада доступан не само руководећим органима школе, запосленом особљу, него и онима којима је и најпотребнији-ученицима. Школе, преко услуге Интернета могу обезбедити директно укључивање у најновије трендове развоја образовно-васпитног рада и управо зато медијатека школе са својом услугом према ученицима и наставницима не трпи заостајање, уколико желимо пратити жестоки темпо мењања друштвених токова у свету.

Са правом се тврди да је модерно опремљена и стручно вођена школска медијатека својеврсна лабораторија за савремену наставу. Она омогућује индивидуални рад и рад у паровима, рад у великој групи и рад са малим групама, организовање група нивоа, реализовање тимске наставе, програмиране и полупрограмиране наставе, учења и поучавања путем радија и ТВ, проблемске наставе, иастраживачке активности ученика у процесу наставе. У њој је могуће организовати све врсте флексибилне наставе, индивидуално планирану наставу и микронаставу. Основна вредност школске медијатеке је што у оквиру једног организованог простора, ученик има све што му је потребно за учење. Она обједињује различите медије: звук, слику и писану реч. Она омогућује ученицима да користи додатне различите материјале, као што су енциклопедије, речници и на тај начин употпуњује своје знање и добија све потребне информације. На пример, о Иви Андрићу ученик може погледати филм, може претражити на интернету списак литературе, у електронској библиотеци видети где може изнајмити, може погледати његове слике, у енциклопедији пронаћи историјске податке, итд.

Медијатека омогућава ученику да самостално ради у богатом дидактички организованом амбијенту и да се за помоћ увек обрати медијатекару или наставнику. Школска медијатека може да има функцију информативно-документационе јединице и да прикупља и сређује податке, информације и документа која су потребна за припрему наставе и других активности.

Литература

Бранковић, Мандић 2003: Д. Бранковић, Д. Мандић, *Методика информатичког образовања са основама информатике*, Бања Лука: Филозофски факултет, Београд: Медиаграф.

Влаховић 1987: Б. Влаховић, Школска медијатека, Београд: Нова просвета.

Мандић 2003: Д. Мандић: Дидактичко-информатичке иновације у образовању, Београд: Медијаграф.

Мандић 2008: Д. Мандић, Информационе технологије у савременој настави, Београд: Чигоја штампа.
Мандић 2010: Д. Мандић, Интернет технологије, Београд:Чигоја штампа.
Мандић, Мандић 1995: Д. Мандић, П. Мандић, Образовна и пословна информатика, Београд:Учитељски факултет.
Wikipedia, http://sh.wikipedia.org/wiki/Kompjuter. 24.08.2014.

Наташа Н. Панчић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115213P

ОСНОВНА ОБИЉЕЖЈА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Увод

Као што нам је већ познато, истраживања се дијеле према различитим критеријумима и један од тих критерија је одговор на питање: *Да ли се истраживањем откривају или не откривају неке основне законитости у васпитно-образовном процесу?!* И на основу тог критеријума истраживања могу бити:

(1) развојна истраживања која су у функцији увођења, односно побољшања нових поступака;

(2) акциона истраживања за која можемо рећи да се сматрају посебном врстом развојних истраживања;

(3) фундаментална истраживања која откривају нове законитости;

(4) оперативна истраживања којим се усавршавају неки образовно-васпитни поступци.(Кундачина, Банђур, 2004)

Појам акционих истраживања

Акционо истраживање, као појам, настало је 1946. године у истраживањима социјалних односа у групама како би се они побољшали, и као такав истраживачки поступак назван је акцијом. Зачетником акционог истраживања сматра се Курт Левин.(Ibidem)

Прве дефиниције акционих истраживања биле су усмјерена на проучавање социјалне ситуације са намјером да се унаприједи квалитет акције у њој. Данас су, међутим, овакве дефиниције акционих истраживања превазиђене. Након свега, акциона истраживања стекла су упоришта као облик праксе усмјерен на унапређивање васпитно образовне дјелатности.(Максимовић, 2012: 233)

Савремени методолози (Банђур, Кундачина и Максимовић) сматрају да се код акционих истраживања трага за новим сазнањима и да се то чини путем мијењања (развијања) постојеће образовно-васпитне праксе, тј. образовних ситуација. Они наводе да се акционим истраживање настоји развити, унаприједити оно што је у васпитно-образовној пракси одабрано за предмет истраживања, и да она представљају процес сазнавања и мијењања и мијењање сазнавањем.(Кундачина, Банђур, 2004)

* natasapancic@yahoo.com

Фајгељ сматра да: „Акциона истраживања представљају флексибилни процес у коме се смјењују акција (промјена, побољшање) и истраживање (разумјевање, знање). Она се користе да би се прикупиле информације о спровођењу неке друштвене акције или интервенције, а под акцијом се подразумијева било каква друштвена акција. Акциона истраживања су специфична врста примјењених истраживања (јер проблем истраживања може бити сасвим практичан, а да се само истраживање у том тренутку не сматра практичним), тако да је за ова истраживања карактеристично да имају разне елаборате и извештаје који су намјењени лаицима, као што су руководиоци и службеници, а не научна и стручна јавност. Акциона истраживања су ограничена на област у којој се спроводи акција и на узорак испитаника на који се акција односи. Због тога акциона истраживања нису намјењена генерализацијама и не захтјевају репрезентативне узорке ентитета којима се баве. Ова истраживања теку паралелно са програмом, друштвеном акцијом или друштвеним проблемом који се истражује, у ком случају се истраживањем прате промјене до којих долази. Зато акциона истраживања често не теку по плану, него се прилагођавају током акције, а поједине фазе се понављају.“(Фајгељ, 2004: 240)

Акциона истраживања су еластична и флексибилно организована и управо је то оно што их разликује од осталих врста педагошких истраживања. Пројекат оваквих истраживања је само назначен оквир истраживања који се из етапе у етапу акционог истраживања мијења, допуњује и коригује. У акционом истраживању сви истраживачи сматрају се учесницима дјелатности („акције“) и управо они представљају истраживачки тим. Циљ акционих истраживања састоји се у проналажењу начина да се педагошка сазнања, односно педагошке законитости, ставе у функцију унапређивања васпитно-образовне праксе, да се унаприједе наставне методе као и облици рада. Основна функција акционог истраживања је унапређивање васпитно образовног рада, односно побољшање васпитне праксе наставника.(Банђур, Поткоњак, 1999)

Као предности акционог истраживања Кундачина и Банђур (2004) наводе:

- није наметнуто „одозго“;
- одвија се у природно истраживачкој ситуацији;
- полази од директне наставне праксе;
- наставници и ученици се третирају као субјекти истраживања;
- уважава објективне околности школске средине у којој се спроводи;
- не ремети устаљену организацију рада у школи
- не захтјева формирање контролне и експерименталне групе;
- није потребно елиминисање утицаја паразитарних варијабли.

Марш (C. Marsh) сматра да акционо истраживање даје веће самопоуздање наставницима, гаји осјећај овлашћености, ствара већу колегијалност наставника, омогућује већу спремност за увођење новина у рад и експериментисање, погодује бољој наставној пракси и побјеђује веће разумијевање наставној пракси.(Ibidem)

Настава се у акционом истраживању не посматра као скуп каузалних веза између наставних поступака и постигнућа учинака него као комплексна интеракција група и појединаца у одређеној социјалној средини, као повезаност интеракција и њихових интерпретација од стране наставника, ученика и других учесника. Примјењује се, за вријеме истраживања, када истражујемо неку ситуацију с намјером да је побољшамо.

Недостатке акционог истраживања издвојит ћемо по следећим елементима: пројектовању, току, извјештају истраживања, дисеминацији резултата и доприносу педагошкој науци. Неке негативне последице акционог истраживања на школе C. Marsh (према: Кундачина, Банђур, 2004: 86-87) види у следећем:

(1) има ограничен утицај на наставно особље које није укључено у истраживање;

(2) има ограничен утицај јер наставницима не даје ни вријеме ни средстава како би се могли бавити акционим истраживањем;

(3) наставници немају слободу уводити промјене за које се претпоставља да би се у педагошком смислу биле вредније.

Акционо истраживање одликује и демократски карактер. Не само да је циљ акционог истраживања демократизација образовног система, унаређивање васпитно-образовног система, унапређивање васпитно-образовне праксе у смислу еманципације свих учесника у њој (наставника као и ученика), већ је и практиковање оваквог истраживања само по себи примјена демократског принципа. Са методолошког становишта ово значи да је валидација или евалуација укључена у акционо истраживање. А то значи већу слободу у изношењу ставова, мишљења, а самим тим и већу ангажованост свих учесника истраживања.(Максимовић, 2010: 191)

Акциона истраживања су усмјерена на унапређивање наставне праксе, на развој квалитетнијих знања. Остварују их учесници наставе с циљем да је боље разумију и у што већој мјери унапређују.

Подјела основних врсте акционог истраживања

Кундачина и Банђур (2004) акциона истраживања дијеле на: број истраживача; улогу и однос истраживача и практичара; и циљеве акционог истраживања.

Зависно од броја истраживача који у њему учествује, акционо истраживање се јавља у два модалитета:(Ibidem)

(1) индивидуално акционо истраживање, у којем се ради о властитом истраживању практичара у оквиру професионалне дјелатности;

(2) заједничко акционо истраживање, у којем учествује више појединаца са истим истраживачким задатком.

Када су упитању акциона истраживања према улози и односу истраживача и практичара она су диференцирана на три типа:(Ibidem)

(1) техничко акционо истраживање, које је сагласно са позитивистичком парадигмом;

(2) практичко акционо истраживање, које је сагласно са интерпретативном парадигмом;

(3) еманципаторско акционо истраживање, које је сагласно са критичком парадигмом.

Акционо истраживање према постављеним циљевима се појављује као:(Ibidem)

(1) ситуационо акционо истраживање, чији је циљ побољшање социјалних односа у одјељењу, предшколској васпитној групи, секцији;

(2) експериментално акционо истраживање, користи се ради провјере нових наставних поступака, облика рада у образовно-васпитном процесу;

(3) образовно акционо истраживање, чији је циљ образовање и самообразовање педагошких кадрова, назива се и едукативним истраживањем.

Акциона истраживања могу постати значајан услов побољшања властите праксе, ако буду препозната и подржана на цијелом нивоу школског система, јер усмјерена су на рјешавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду.

Методе, поступци и инструменти у акционом истраживању

При избору метода у акционом истраживању износе се и аргументовано образлажу разлози њиховог избора. Најбитнија карактеристика метода акционог истраживања јесте што оне укључују и реакцију на образовну ситуацију у оквиру сваког циклуса акционог истраживања и то на начин који не постоји код истраживачких метода емпиријско-аналитичком истраживању. Мозер наглашава дискурс (расправу) као централну методу која се примјењује у првој фази акционог истраживања-названој прикупљање података. Под дискурсом се при томе подразумијева заједничко савјетовање о томе шта је потребно учинити у тој фази истраживања.

Поступци у акционом истраживању су:

(1) анализа садржаја документације, то су програмски и законски документи и прописи, дневници рада, ученички радови, као и наставникови и ученикови дневници;

(2) посматрање с учешћем, истраживач се укључује у сам процес појаве коју проучава, с времена на вријеме укључује се у догађаје, процесе које прати и проучава;

(3) квалитативни интервју, у којем долази до размјене информација између интервјуисте и интервјуисаног;

(4) анкетирање, испитаници самостално облику проучавано подручје и образлажу своје ставове, мишљења;

(5) проучавање појединих случајева, поједини случајеви који могу бити предмет проучавања су разред, школа, наставник;

(6) анализа свијета живота, ради се о анализи свих животних ситуација које имају утицаја на ток, односно ефекте васпитно-образовног поступка.(Кундачина, Банђур, 2004: 109-116)

Да би реализовали акциона истраживања потребни су нам инструменти који се користе као средство у прикупљању информација изражених у виду података. Сваки инструмент има три саставна елемента: 1) техничке елементе због тога што сваки инструмент представља својеврсну технику истраживања; 2) сазнајне елементе, сваки инструмент мора да исцрпи истраживачки проблем; 3) организационе елементе због тога што је потребно ријешити низ организационих, кадровски и других питања за лакшу реализацију сваког инструмента.(Максимовић, 2012)

Инструменти у акционом истраживању се користе: за објективно анализирање постојећег стања; за евалуацију истраживачког процеса; за оцјену резултата истраживања; за утврђивање степена развоја неке особине; за сагледавање субјективних ставова и мишљења учесника истраживања (наставника и ученика) о проблему који се проучава. У остваривању акционог истраживања могу се примјењивати:

1) раније коришћени, постојећи или од неког другог истраживача преузети инструменти, у неизмјењеном или ревидираном виду;

2) инструменти које конструишу сами истраживачи, и

3) инструменти који искључиво припадају емпиријско-аналитичким истраживањима.(Кундачина, Банђур, 2004: 117)

Од инструмената у акционом истраживању најчешће се користе упитници, скале судова, тестови знања, протоколи снимања.

- Дневник посматрања. У акционом истраживању као инструменти посматрања примјењују се дневници. Дневнике у току истраживања воде наставници, ученици и истраживачи. Током рада води се протокол и прикупљају релевантни подаци о ефектима активности.
- Профил наставног часа. Посматрач у току наставног часа у одређеним временским размацима у за то припремљену листу уписује активности наставника, активности ученика, употребљавана помагала и друго, са сврхом да се анализира редослед у комуникацији наставник ученик. (Ibidem, стр. 119)

– Анкетни упитник. За прикупљање квантитативних података у акционом истраживању од истраживачких инструмената најпогоднији је анкетни упитник. Оно што је карактеристично за упитник који се примјењује у акционом истраживању је чињеница да у њему преовлађују питања отвореног типа.(Ibidem, стр. 119-120)

У акционом истраживању учесник мора познавати циљ рада, мора знати које ће инструменте употријебити током посматрања појединих етапа васпитно-образовне активности и зашто.

Учесници у акционом истраживању

Акционо истраживање може да покрене:

(1) Наставници, који осјете потребу за промјеном образовне ситуације у свом одјељењу или васпитач у васпитној групи (предшколској или домској);

(2) Група практичара (наставника или васпитача) у оквиру стручног актива или без консултација са стране;

(3) Тим практичара (наставника или васпитача) заједно са тимом истраживача, а може и са школским надзорницима, управом школе, спонзорима и слично. (Кундачина, Банђур 2004: 117-121)

Учесници у овом истраживању могу бити укључени на следећи начин: (1) учествујући у акционом истраживању (дјеца и сарадници); (2) сарадници као посматрачи; (3) сарадници и учесници као особе које процјењују ваљаност (три до осам сарадника који критикују рад, испитују податке, прихватају критеријуме за утврђивање образовних ситуација).(Максимовић, 2012: 65)

Максимовић сматра да: „У спровођењу акционих истраживања важна су следећа питања:

(1) Шта се управо догађа?
(2) У којем смислу је то проблематично?
(3) Шта ја могу урадити у вези са тим?
(4) Затим би требало кренути и даље размислити.
(5) Колико је мени важно то питање?
(6) Колико је оно важно мојим ученицима?
(7) Које су могућности за истраживање тог подручја?
(8) Која су ограничења?“(Ibidem, стр. 66-67)

Учесници у акционом истраживању могу бити наставници појединачно, мале групе наставника, чланови стручног актива, стручни сарадници у школи, спољни сарадници, ученици, родитељи ученика. У даљем раду образложити ћемо само неке учеснике у акционом истраживању.

Наставници у акционом истраживању постају равноправни партнери са осталим учесницима, они кроз акцију, односно истраживање,

дубље разумију ученике и своју улогу у образовном процесу. Примјењујући нове методе и облике рада они показују велико интересовање да побољшају своју наставну праксу. Доста времена проведу у директом раду са ученицима.

Акционо истраживање даје могућност практичарима да постану(Кундачина, Банђур, 2004):

(1) субјекти педагошког истраживања;

(2) реализатори свог стручног усавршавања;

(3) реализатори реформски промјена васпитно-образовне праксе.

Кундачина и Банђур (2004) сматрају да наставник организује цијели процес акционог истраживања, од избора проблема истраживања, преко израде плана, учешћа у истраживања, интерпретације добијених података као и њиховог уграђивања у побољшање васпитно-образовне праксе, организује наставник.

На основу изложених дефиниција изнијећемо неколико тврдњи у прилог акционом истраживању и учитељима који их спроводе. Акциона истраживања:

(1) доводе до промена у дефиницијама властитих професионалних вјештина и улога учитеља који их спроводи;

(2) повећавају њихове осјећаје властите вриједности и самопоуздања;

(3) повећавају њихову свијест о проблемима у разреду;

(4) повећавају њихову склоност рефлексији;

(5) мијењају њихове вриједности и вјеровања;

(6) побољшавају слагање између примјењених теорија и праксе;

(7) шире њихове видике у вези са поучавањем, школством и друштвом.(Максимовић, Банђур, 2011: 579-580)

У акционом истраживању, ученици најбоље процјене шта би се требало мијењати у постојећој пракси, јер су они активни (субјекти) у свим фазама истраживања, и то у: избору и формулацији проблема, постављању циља и хипотеза истраживања, изради плана акције и припремању истраживачких инструмената, тражењу решења и писању извјештаја о спроведеном истраживању.

Научни радници са факултета или института који имају одређена научна звања сматрају се професионалним истраживачима у акционом истраживању, који се у спровођењу истраживања налазе у улогама спољњег сарадника и супервизора. И обично објаве резултате до којих су дошли у току истраживања. Спољни сарадници у току акционог истраживања могу бити стручњаци за неке педагошко-психолошке области. И, наравно, у могућности су да пруже додатну помоћ практичарима.

У улози водитеља, у акционом истраживању, могу се појавити педагози, психолози, студенти постдипломци, докторанти и слично. Неопходно је имати искуство у реализацији ове врсте истраживања да би

се преузела улога водитеља акционог истраживања. Водитељи акционог истраживања су као партнери заштитници демократске атмосфере у истраживачком тиму, а не као спољни посматрачи. Педагози и психолози, као стручни сарадници, су најчешће водитељи акционог истраживања у школи. Укључују се у све етапе акционог истраживања и њихова улога може бити двострука: као учесници у акцији са наставницима или као спољни посматрачи интеракције наставника и ученика.

На основу сопствене процјене наставничког вијећа школа доноси одлуку о прихватању учешћа у истраживачком пројекту, за коју је потребно испунити неке од услова: да школа има довољан број компетентних наставника, да има опремљену библиотеку и слично. (Кундачина, Банђур, 2004)

У акционом истраживању потребно је створити добре односе, изграђене на међусобном повјерењу, између свих учесника. Сарадња је веома битна за све учеснике акционог истраживања јер се идеје учесника акционог истраживања узимају у обзир и разматрају са уважавањем.

Матрица планирања акционих истраживања

Пројекат акционих истраживања није у методолошком погледу прецизан као што то захтјевају емпиријско-аналитичка истраживања. По својој методолошкој структури веома је флексибилан и представља само оквир истраживања. Може се мијењати, допуњавати и кориговати у зависности од тога колико околности то дозвољавају. Међутим, у планирању акционих истраживања низ питања која би требало ријешити може се показати у облику матрице. Матрица акционог истраживања требало би да се састоји из четири главна подручја: (1) Опште одлике истраживања; (2) Нацрт истраживања и методологија; (3) Анализа података; (4) Приказивање и изношење резултата.(Максимовић, 2012: 236)

Матрица за планирање истраживања руководи се питањима која обухватају опште одлике истраживања(Ibidem):

(1) Коме је потребно истраживање?
(2) Ко ће примити истраживање?
(3) Које могућности имају корисници истраживања?
(4) Који су временски рокови истраживања?
(5) Који су циљеви истраживања?
(6) Која су истраживачка питања?
(7) На шта би се требало усмјерити како би се одговорило на истраживачка питања?
(8) Који су трошкови-људски, материјални, физички, административни, временски?
(9) Ко располаже истраживањем?
(10) У којем тренутку власништво над истраживањем прелази од учесника на истраживача, и од истраживача ка учесницима?

Оквирни нацрт акционих истраживања и методологија (Максимовић, 2012: 22):

(1) Који су специфични циљеви истраживања?
(2) Како су општи циљеви и сврхе истраживања операционализовани у специфична истраживача питања?
(3) Која су специфична истраживача питања?
(4) Шта би требало да буде центар истраживања како би се одговорило на истраживачка питања?
(5) Која је основна методологија истраживања?
(6) Како ће се водити рачуна о питањима ваљаности и поузданости?
(7) Како ће се водити рачуна о рефлексивности?
(8) Које врсте података су потребне?
(9) Од кога ће се добити подаци (узорак)?
(10) Гдје ће још подаци бити доступни?
(11) Како ће се прикупити подаци?
(12) Ко ће спроводити истраживање?

Максимовић истиче да се отварају нова питања везана за анализу података, као што су: (1) Како ће бити анализирани подаци? (2) Како провјерити податке и њихову интерпретацију? Приказивање и интерпретација података такође отвара нова питања: (1) Како описати и извјештавати о истраживању? (2) Како представити резултате-у табеларном или писаном облику? (3) Како представити резултате на невербалне начине? (4) Кога извјештавати? (5) Како ћемо извјештавати?(Максимовић, 2012)

Акционо истраживање остварује се у спиралној измјени основних етапа: планирање; дјеловање; посматрање; и рефлексија. У Левиново вријеме научним истраживањем бавили су се само професионални истраживачи, док су практичари у најбољем смислу имали улогу извора података или учесника у експериментима којима се настојао провјерити учинак појединих поступака или утврдити узрочно-последична повезаност између одређених варијабли(Максимовић, 2012: 239). Постоји још нешто што морамо нагласити, а то је да се акционо истраживање не спроводи на људима већ са људима, као и да акционо истраживање одликује демократски карактер.

Закључак

Идеје о акционом истраживању могуће је наћи у радовима многих педагошких класика, али идеје о истраживањима у којима су наставници активни учесници има своје коријене у радовима Џон Дјуја и Курта Левина. Оно што можемо да примјетимо јесте да акциона истраживања представљају креативне одговоре на изазове унапређивања васпитно-образовне праксе. Усмерена су на решавање проблема које наставници

сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад. Банђур и Максимовић (2012) сматрају акциона истраживања новим трендом у унапређивању васпитно-образовне праксе, што заслужује посебну пажњу, јер је недовољан број теоријских радова и емпиријских истраживања који елаборирају ту проблематику. Наставници би требало да покажу да су способни да у својој пракси остварују акциона истраживања како би и други изван школског контекста могли разумјети њихов значај. Акциона истраживања су усмјерена на унапређивање наставне праксе, на развој квалитетнијих знања, на ефикаснији развој ученика, на рационалније путеве учења и слично. Остварују их ученици наставе са основним циљем да је боље разумију и што је могуће више унапређују. Оно што можемо да закључимо јесте да су акциона истраживања још увијек мало заступљена у пракси наших наставника јер су наставници слабо упознати са специфичностима акционог истраживања.

Литература

Банђур, Поткоњак 1999: В. Банђур, Н. Поткоњак, *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Банђур, Максимовић 2011: V. Banđur, J. Maksimović, Nastanak i istorijski razvoj akcionih istraživanja, Beograd: *Pedagogija,* LXVI, broj 4, Beograd, 579-588.

Кундачина, Банђур 2004: M. Kundačina, V. Banđur, *Akciono istraživanje u školi (nastavnici kao istraživači).* Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu..

Максимовић 2010: Ј. Максимовић, Елементи и постулати акционих истраживања у педагогији, у: *Радови Филозофског факултета*, број 12, књига 2, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 189-198.

Максимовић 2012a: J. Maksimović, Matrica planiranja akcionih istraživanja, u: *Norma, Časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja,* vol.17, br.2, Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru, 231-246.

Максимовић 2012b: J. Maksimović, *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.

Фајгељ и сарадници 2004: S. Fajgelj i saradnici, *Priručnik za socijalna istraživanja*. Podgorica: SoCen.

Соња С. Вуковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115223V

ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ПРИМЈЕНЕ КВАЛИТАТИВНИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

Основне карактеристике квалитативних истраживања

Када се истраживачи опредијеле за неки проблем истраживања, онда желе добити што цјеловитију слику о том проблему који истражују. Да би омогућили што обухватније сагледавање одређеног проблема одлучују се за квалитативна истраживања. Квалитет одређених међуодноса, ситуација или психолошких проблема погодни су за квалитативна истраживања. Сложеност предмета педагогије као науке подразумијева и сложен приступ проучавању њених проблема и појава, а да бисмо се приближили тим истим појавама морамо им приступити на адекватан начин. Стога проучавање и примјена квалитативних истраживања представља изазов за истраживаче, али и пружа могућност да се неки стари проблеми сагледају на један сасвим нов начин (Шевкушић 2008). Сваки покушај да се да једна обухватна дефиниција квалитативног истраживања наилази на неколико основних тешкоћа. С обзиром на то да квалитативна парадигма има своју специфичну историјску традицију и да је везана за различите историјске периоде, они су сваки на свој начин обиљежили развој квалитативне методологије у друштвеним наукама. То је разлог што она представља скуп различитих теоријских парадигми, истраживачких стратегија, метода и техника (Шевкушић 2006).

Квалитативна истраживања чињенице представља описно, ријечима. Описи у овим истраживањима су приповједачки и полази се од тога да ништа није безначајно, биљежи се сваки детаљ (Савићевић 1996).

Као полазна претпоставка у квалитативним истраживањима бива свијест о раскораку између проучавања и начина на који то представљамо. Субјекти се проучавају у њиховом историјском и друштвеном контексту настојећи да разумију и интерпретирају смисао њихових активности. Појава се проучава онако како се и јавља. Тај ситуациони контекст је веома битан за разумијевање појаве (Савићевић 1996).

Славица Шевкушић наводи како циљ квалитативних истраживања није предвиђање нити контрола, већ сазнање као процес разумијевања (Шевкушић 2008). Примарна метода сазнавања у квалитативним истраживањима је индукција. Теорија се појављује као умјетничко дјело

* sonjavuk@rocketmail.com

које ће тек бити створено, а не као слагалица у којој су слике већ познате (Bogdan i Bilken 2003). Теорија се развија од од основе (темеља) па горе, настаје из детаљних појединости. Питања на која ова истраживања одговарају су: зашто, како, у ком случају и сл. (Савићевић 1996).

Квалитативна истраживања почивају на субјективном доживљају истраживача о посматраним појавама, тако да они дају свој лични печат цјелокупном истраживању јер имају лични прилаз пољу, комуникацију са испитаницима у њиховом окружењу, храброст у развијању теорија (Гојков 2006).

Све карактеристике квалитативних истраживања можемо приказати у следећој табели:

Табела 1 : Карактеристике квалитативних истраживања

1. Природно истраживање	Испитују стварне ситуације у природним условима, без манипулације, без контроле, отворени су према свему што се појави у току истраживања.
2. Индуктивна анализа	Уплићу се у детаље и специфичности података како би открили важне категорије, димензије и односе. Чешће почињу истраживања с отвореним питањима него тестирањем хипотеза изведених из теорија.
3. Холистичка перспектива	Цијели проблем који се истражује узима се као комплексни систем који је више од зброја властитих дијелова.
4. Квалитативни подаци	Користе детаљне описе, оригиналне цитате учесника како би захватили њихова искуства. Подаци се прикупљају наративном методом.
5. Лични контакти	Истраживач има директне контакте са људима, са ситуацијом и са проблемом који испитује. Истраживачева лична искуства и лични увид у проблем су важан дио истраживања те су кључни за разумијевање испитиваног феномена.
6. Динамични систем	Нагласак је на процесу. Претпоставља да је промјена константна и увијек присутна, било да је фокус на појединцу или на читавој култури. Промјена у једном елементу систем утиче на цијели систем.
7. Оријентација према јединственом случају	Сваки случај је посебан и јединствен. Прва фаза истраживања је пронаћи детаље о појединим случајевима који се проучавају, након чега слиједе анализе између случајева који зависе од квалитета индивидуалних случајева.
8. Осјетљивост за контекст	Подаци су добијени у социјалном, историјском контексту и због тога их понекад није оправдано генерализовати.
9. Емпатична неутралност	Иако ће у квалитативном истраживању ставови и вриједности истраживача утицати на дефиницију и анализу, та пристрасност је препозната и разумије се; истраживачи су дио података те да би били ефективни требају свој конструкт, пристрасност и референције објелоданити свима.
10. Флексибилност нацрта	Отвореност за употребу различитих нацрта и нових путева током истраживања.

(Fraenkl i Wallen, 1993:424).

Квалитативна истраживања су креативан процес посебно у данашњем времену нереда и несигурности. Иако су оптерећени низом тензија, контрадикција и оклијевања, ипак остављају много простора за иновације или алтернативе истраживача.

Разлике између квалитативних и квантитативних истраживања

У другој половини XX вијека много се говорило о разликама између квалитативних и квантитативних метода, а како знамо да се према доминантној методи назива и истраживање (Банђур, Поткоњак 1999) можемо рећи да се водила расправа о разликама између квалитативних и квантитативних истраживања. Некада се чини да су ово два врло удаљена свијета, те се често сусрећемо са недоумицом који приступ користити. Поставља се питање да ли су ова два приступа међусобно искључиви или компементарни?

Да ово питање не остане неразјашњено потребно је указати на разлике између квалитативних и квантитативних истраживања.

Оно у чему се ове двије врсте истраживања разликују јесу те да је тежиште квалитативних истраживања схватање истраживачке појаве, а тежиште квантитативних истраживања јесте установљавање узрочно-посљедичних веза. Затим, као веома битна разлика истиче се субјективност квалитативних, а максимална објективност квантитативних истраживања. При анализи података код квалитативних истраживања пажња је усмјерена на атрибутивна обиљежја појаве, док се код квантитативних истраживања наглашава значај нумеричких обиљежја.

Поређење из сврхе истраживања показује да квалитативна истраживања имају идиографску сврху (настоји се помоћи појединцу), док квантитативна истраживања имају номотетску сврху тј. утврђивање научних претпоставки (Гојков 2006).

Ради боље прегледности разлика између квалитативних и квантитативних истраживања, приказаћемо их табеларно:

Табела 2: Сумирање разлика између квалитативних и квантитативних истраживања.

Обиљежја	Квалитативна	Квантитативна
Методолошки оквир	Феноменолошки приступ, херменеутичка анализа	Емпиријско-аналитички поступак
Сврха истраживања	Идиографска	Номотетска
Прикупљање података	Натиралистички, неоптрузивним средствима	Оптрузивна средства ради егзактног мјерења
Однос процеса и резултата	Пажња усмјерена на процес	Пажња усмјерена на резултат
Цјелина	Холистичност	Партикуларност

(Гојков, 2006: 15)

Као битна разлика између квалитативних и квантитативних истраживања наводи се и то што квантитативна истраживања одговарају на питања колико, колико често, а квалитативна истраживања одговарају на питања зашто, како, у ком случају.

Иако се ова два приступа разликују у многоме, Мужић сматра да је једини излаз синтеза квалитативног и квантитативног приступа. Савремени пут научне спознаје је незамислив без синтезе ове двије врсте истраживања (Мужић 1977). Квантитативна анализа значи мјерење (утврђивање односа), а квалитативна тумачење тих односа. Квантитативни аспект се сматра бесмисленим ако у њему није тачно одређено на шта се односе бројеви, а то се може представити једино квалитативним путем. Веома је тешко сповести друштвено истраживање које је искључиво квантитативно или квалитативно, те се данас све мање препоручују стриктна опредјељења, а све се више иде ка то томе да је истраживање прилагођено проблему (Фајгељ 2005). Међутим, без обзира на значај који се придаје овој дилеми и без обзира на посљедице које прате избор једне од ових методологија, основни епистемолошки критеријуми не могу бити различити. Због тога је важно сјетити се принципа општости, објективности, систематичности итд.. да би се разумјело да је истина само једна и да у том смислу не могу постојати различите методологије (Фајгељ 2005). Оно сто бисмо могли навести као кључну разлику између ове девије врсте истраживања јесте флексибилност квалитативних, а нефлексибилност квантитативних истраживања. Оно што можемо закључити јесте да не постоји једно најбоље истраживање. Све зависи од тога шта се истражује и шта се жели сазнати. Без сумње постоје одређена питања и теме гдје квалитативни приступ неће помоћи, а исто то важи и за квантитативна истраживања.

Предности квалитативних истраживања

Квалитативна истраживања, као и свака друга врста истраживања има своје предности и недостатке.

То је таква врста научног истраживања која се састоји од тога да тражи одговоре на питања, систематично користи унапријед дефинисан скуп поступака, прикупља доказе, описује индивидуална искуства. Предности квалитативних истраживања се огледају у следећем: наглашавање јасних описа, анализа цјелокупног процеса истраживања, интерпретација, подаци до којих се долази су свима доступни јер се у квалитативном истраживању користи једноставан језик да би се објаснио неки сложен концепт. Појави која се проучава приступа се холистички, и доста су флексибилна у смислу да се крене од неке опште идеје, али она може да се промијени приликом прикупљања података (Шевкушић 2008). Флексибилност квалитативних истраживања се огледа у томе што се идејни план не треба унапријед припремити, а сама студија се природно

развија. Квалитативно истраживање је доста динамично, јер представља поглед на друштвени живот у развоју (Лебурић 2001).

Битна карактеристика, а уједно и предност квалитативних истраживања јесте интеракција (размјена између истраживача и појединца или групе која се истражује). Размјењују се утисци, ставови, схватања, мишљења. Интеракција побољшава сазнање јер омогућује истраживачу да боље разумије становиште испитаника(Фајгељ 2005). У односу између истраживача и испитаника преовладава спонтаност, те је њихов однос мање формалан.

Централни елементи квалитативног истраживања заснивају се на карактеру индивидуалног рада и међуљудске интеракције (Гојков 2006). Истраживач је инсајдер, потпуно је укључен у истраживање и жели да сазна како се и зашто одређено понашање јавља, те зато полази од отвореног и рефлексивног процеса истраживања. Посебна предност квалитативних истраживања лежи у сазнању да она пружају објашњење динамике друштвеног процеса и промјена друштвеног контекста, те траже смисао садржаја (Mason 2006).

Квалитативни приступ отвара нове могућности за учествовање у научном истраживању, али и у превазилажењу крутости квантитативних истраживања. Примјена квалитативних истраживања је најкориснија у раним фазама развоја неке научне области. Појединци који су обухваћени истраживањем се схватају као учесници, а не као субјекти истраживања (Савићевић 1996). За ова истраживања се каже да су отворена, и то и јесу, нарочито зато што се кроз примјену квалитативних метода омогућује испитанику да одговори сопственим ријечима, а то доприноси и томе да истраживач преиспита почетни став о одређеном проблему. Када испитаник има слободу у одговору на питања тада се ствара и ситуација да се кроз те одговоре отворе нове теме које нису првобитно разматране.

Постоји много различитих врста методологија, али постоје и одређене опште карактеристике које описују и најквалитетнија истраживања. Узете заједно, све ове карактеристике ће дати слику о томе шта укључују квалитативна истраживања. Френкел и Волен су дали пет таквих карактеристика:

1. Природно кружење је директан извор података и истраживач је кључни инструмент у квалитативном истраживању јер прикупља податке хватајући биљешке,а веома често и користећи софистицирану аудио и видео опрему.
2. Посебно их занима како се ствари дешавају нпр.како људи комуницирају једни са другима, њихови гестови итд...
3. Истраживачи дају све од себе да ништа не игоришу, те за њих нема података који су тривијални или недостојни пажње.
4. Квалитативна истраживања не узимају слагалицу чију слику веч знају, они граде слику скупљајући и испитујући њене дијелове (Fraenkl i Wallen, 1993:423).

Као што видимо из до сада реченог, квалитативна истраживања су по својој логици и природи отворена и сврха им је дубљи увид и разумјевање истраживаног проблема. Оно што се тражи од истраживача јесте широк дијапазон знања, укљученост у истраживачки процес, осјетљивост на промјене, сигурност и изношење властитих искустава током истраживачког процеса.

Недостаци квалитативних истраживања

Недостаци квалитативних истраживања се могу сагледати са различитих аспеката као што су: питање субјективизма, научности, узорковања, генерализације резултата и др. Оно што се сматра основним недостатком јесте пренаглашен субјективизам тј. потпуна објективност је немогућа. Постоји сумња да се ради о субјективно обојеном представљању резултата (Гојков 2006). Истраживач може утицати на одговоре испитаника, јер је његова присутност незаобилазна. Веома је тешко утврдити опсег утицаја који је истраживач имао над резултатима (пристрасност). С обзиром да је истраживач тај који дизајнира истраживање и упитнике, он може поставити питања која ће изазвати одређени одговор. Несвјесно може осмислити питања на такав начин да се пружи подршка закључцима до којих истраживач жели да дође. Стога, спроводећи истраживање са особама, истраживач мора радити на подизању квалитета свјесности себе и других, на развијању емпатичности. Он не може разумети психичко стање других особа ако нема могућности да га доживи, као што не може у потпуности разумјети социјалну ситуацију ако не може да заузме становиште оних који су у њу укључени. Ове вјештине стичу се вјежбањем и практиковањем, кроз непрекидни процес личног развоја и самоистраживања (Шевкушић 2006). То не значи да су ти подаци нужно мање вриједни, само је то теже знати. Затим самоиспитивање и критика квалитета добијених података, непровјерљивост и непоновљивост. Тешко је одредити поузданост података. Сматра се да резултати нису поуздани у смислу да ће се добити исти подаци уколико се проведу два иста истраживања (Фајгељ 2005). Упитна је методолошка оспособљеност истраживача, његова ширина, толеранција, као и методолошко (не)знање.

Дугорочна посматрања су,такође, недостаци ових истраживања (Савићевић 1996). Ова врста истраживања није економична, из разлога што се добије велики број података, а анализа истих може одузети доста времена. Оно што се сматра недостатком квалитативних истраживања јесте и то што укључују мали број испитаника па се добијени резултати не могу генералозовати на већу популацију, а група која је одабрана може имати директне везе са истраживачем или нема кредибилитет. Случајеви се појединачно описују, неконтролисано и литерарно, недостају објективни

критеријуми за верификацију научних теорија, па се ова истраживања називају и ненаучним (Гојков 2006).

Ова врста истраживања захтјева когнитивне и језичке способности. Оно што може представљати недостатак квалитативних истраживања јесу нејасноће у језичкој формулацији, а које се могу препознати у анализи података. Нпр. „црвена“ може се користити да означи црвену боју или политичку категоризацију (комунизам). Док у квантитативним истраживањима оба значења црвене у фрази „црвена застава“ се могу препознати.

Свако квалитативно обиљежје се може превести у квантитативно мада то не гарантује егзактност. Због тога је неопходно познавати карактеристике појаве која се истражује, те користити и квалитативни и квантитативни приступ, али кроз њихову синтезу и комплементарност (Мужић 1977). Сама дискусија о овој проблематици указује на важност која се придаје квалитативним истраживањима. Иако смо навели мноштво недостатака, ипак треба тежити ка томе да се они у што већој мјери отклоне, како бисмо добили што поузданије податке.

Закључак

Као што смо већ рекли, постоје бројне предности и недостаци квалитативних истраживања. Нарочито је важно познавати природу појаве која се истражује да бисмо према томе могли одредити и коју врсту истраживања ћемо користити. Са сигурношћу можемо рећи да су квалитативна истраживања себи осигурала мјесто у истраживању васпитно- образовних процеса, те отворила бројне дилеме о научној релевантности. Један дио научне заједнице је и даље скептичан према резултатима који се добијају квалитативним истраживањем. Ова истраживања захтјевају обуку и искуство истраживача како би се превазишли недостаци истих. Оно што се тражи од истраживача који се опредијеле за ову врсту истраживања јесте да посједују истраживачку страст, да раде на себи, на побољшању својих истраживачких способности. Ако желимо да проширимо опсег доказа у истраживању морамо бити у стању да се ослонимо на квалитативна истраживања која нуде прагматична рјешења. Важно је интегрисати оба истраживачка приступак како би се ствари сагледале са два реципрочна гледишта. За крај можемо рећи да је битно ићи према афирмацији оне врсте истраживања чијом примјеном можемо богатити педагогију новим научним сазнањима и више допринијети унапређењу педагошке праксе.

Литература

Банђур, Поткоњак 1999: В.Банђур, Н.Поткоњак, *Методологија педагогије,* Београд: савез педагошких друштава Југославије.

Богдан, Билкен 2003 : R.Bogdan, S.K. Bilken, *Qualitative research for education: An introduction to Theories and Methods,* Boston: Allyn and Bacon.

Гојков 2006: Г.Гојков, *Метатеоријске концепције педагошке методологије,* Врање: Виша школа за образовање васпитача.

Лебурић 2001: A. Leburić, Integracija kvalitativnih i kvantitativnih aspekata: perspektiva empirijskih istraživanja otoka, Zagreb: *Sociologija sela 39,* 189-210.

Мејсон 2006: J.Mason, Mixing methods in a qualitatively driven way, New Delhi, *Qualitative research 6,* 9-25.

Мужић 1977: V.Mužić, *Metodologija pedagoških istraživanja,* Sarajevo: Svjetlost.

Савићевић 1996: Д.Савићевић, *Методологија истраживања у васпитању и образовању,* Врање: Учитељски факултет.

Фајгељ 2005: S.Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja,* Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.

Френкел и Волен 1993: J.Fraenkel, N.Wallen, *How to Design and Evaluate Research in Education,* New York: Mc Graw-Hill Companies.

Шевкушић 2006: С.Шевкушић, Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања, *Зборник Института за педагошка истраживања, 2,* Београд, 299-316.

Шевкушић 2008: С.Шевкушић, *Домети и ограничења квалитативних истраживања у педагогији,* Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.

Suzana D. Pajović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za pedagogiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115231P

ZASTUPLJENOST METODA KOOPERATIVNOG UČENJA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Teorijski okvir

Neki naučnici definišu kooperativno učenje kao metodu u kojoj učenici rade zajedno u skupinama u kojima potiče pozitivni međuzavisnost, a pozitivna međuzavisnost razvija se tako da se podstiče individualna odgovornost za sopstveno učenje i aktivno učestvovanje u rešavanju zadataka (Miletić, 2007).

Iako moderne teorije koje se bave detinjstvom zastupaju aktivnu ulogu deteta u vlastitom životu i razvoju, pa i školskoj nastavi, realnost često demantuje te afirmativne teorijske pristupe. Postavlja se pitanje: kakva nastava može da ostvari maksimalne obrazovne efekte, kao što su sticanje znanja, razvoj kritičkog mišljenja, sposobnost argumentovanja sopstvenih stavova, otvorenost za saznajne i socijalne perspektive drugih? Ovakve obrazovne efekte može da ostvari nastava u kojoj je učenik aktivni partner nastavnika u izgrađivanju sistema znanja i u kojoj je učeniku omogućeno da postavlja pitanja, traga za odgovorima, eksperimentiše, uči na greškama, diskutuje o predmetu učenja i iznosi kritička zapažanja i mišljenja. U takvoj nastavi, među najznačajnije metode učenja spadaju kooperativno učenje nastavnik-učenik i učenje po modelu.

Kooperativno učenje daje učenicima mogućnost za razvoj niza kognitivnih kompetencija, kao što su argumentovanje sopstvenog mišljenja, razvoj samostalnosti, učešće u donošenju odluka, veštine zajedničkog rada na sadržajima, otvorenost za drugačija mišljenja, planiranje i realizacija ciljeva. Pored toga, ono podstiče i razvoj važnih socijalnih kompetencija i demokratskih postupaka u grupi: uspostavljanje interpersonalnih relacija, nenasilna komunikacija, aktivno slušanje, pregovaranje i slične kompetencije. Razlike u pogledima na isti problem i u nivou iskustva, dovode do kognitivnog sukoba koji znači mogućnost praktikovanja dijaloga i razmene mišljenja. Kooperativno učenje nastavnik-učenik polazi od osnovne pretpostavke da učenici poseduju prethodna znanja i veštine u oblasti u koju se uvodi novo znanje. Zahvaljujući toj pretpostavci, učenje se ne tretira kao proces prenošenja znanja od strane onoga ko zna - nastavnika, onome ko ne zna- učeniku. Učenje postaje prava pedagoška interakcija nastavnika i učenika. Iako je ovde u pitanju asimetrično partnerstvo, učenik je aktivan partner u izgradnji znanja. Kako ističe Ikor (1980),

* suzanapajovic@gmail.com

između odraslog i deteta postoji prirodna nesrazmera - odrasli ima prednosti koje se zasnivaju na njegovim godinama i životnom iskustvu i suštinsko pitanje komunikacije u obrazovno-vaspitnom procesu je kako se ta nesrazmera izražava.

U kooperativnom učenju nastavnik-učenik, nesrazmera nije u funkciji moći nastavnika nad učenikom, već u funkciji podsticanja učenika da razvije sopstvene moći. U takvoj situaciji, kakoto ističu Ivić i saradnici (1997), nastavnik prvenstveno praktikuje svoje sledeće uloge: ulogu onoga ko podstiče motivaciju učenika, ulogu partnera u pedagoškoj interakciji, regulatora odnosa u socijalnoj grupi, evaluatora i afektivnog partnera. U kooperativnom učenju nastavnik-učenik izdvajaju se dva opšta oblika interakcije:

1) Saznajni konflikt između partnera, koji potiče iz same asimetričnosti pedagoške interakcije. Između nastavnika, kao nekog ko je intelektualno zreliji i više zna, i učenika, koji je manje intelektualno zreo i manje zna, potencijalno može da dođe do razlika i nesaglasnosti o svim novim sadržajima koji se usvajaju. Kognitivna nesaglasnost je plodna osnova za pedagošku interakciju koja vodi usvajanju novih znanja.

2) Saradnja nastavnika i učenika. Saradnja se najčešće ispoljava u obliku zajedničke izgradnje novih znanja i komplementarnih aktivnosti nastavnika i učenika. U nastavnoj praksi, nastavnikove aktivnosti bi bile da osmišljava celinu situacije učenja i problemske situacije, priprema didaktička sredstva, planira tok časa i organizuje rad. Glavne aktivnosti učenika su da mobilišu svoja postojeća znanja i veštine i da rešavaju predočene problemske situacije. Asimetričnost partnerstva između nastavnika i učenika ogleda se u tome što nastavnik predstavlja oslonac ili podršku sve dok se učenik ne osposobi da sâm obavlja različite aktivnosti učenja.

Posebna prednost kooperativnog učenja je mogućnost da učenici pogreše i da za grešku ne budu kažnjeni, da u toku rada ispravljaju greške i uče se na njima. Na neki način, kooperativno učenje je "bezbedno" učenje. Ševkušić (2003) navodi da su rezultati istraživanja o kooperativnom učenju iznenađujuće konzistentni u pogledu toga da podržavaju ovaj oblik učenja i ukazuju da se on može uspešno primenjivati na svim uzrastima učenika, u svim nastavnim predmetima i na velikom broju zadataka. Isto tako, Džilis (Gillies, 2000) govori o eksperimentalno dokazanim prednostima kooperativnog učenja u razumevanju i rešavanju matematičkih problema, usvajanju naučnih pojmova i grupnom pisanju eseja i priča. Takođe, postoji saglasnost o tome da kooperativno učenje doprinosi većem postignuću, višim nivoima rezonovanja, boljoj retenciji i transferu znanja, unutrašnjoj motivaciji za učenje, razvoju socijalnih veština, boljim interpersonalnim odnosima i sličnim ličnim kompetencijama.

Saradnička (kooperativna) nastava podrazumeva aktivnost oba činioca (nastavnika i učenika. Udeo jednoga i drugoga u tome radu ne može biti jednak jer nastavnik znanjem, životnim iskustvom i zrelošću daleko nadmašuje učenika. Saradnička nastava je karakteristična po daleko većoj aktivnosti učenika nego što je to slučaj u predavačkoj nastavi. Kako se to postiže? Jedan od načina je da nastavnik sa učenicima porazgovara o mesečnom, ili još bolje, sedmičnom planu

rada, da im kaže šta je na redu za rad, da ih usmeri konkretnim pitanjima na osnovu kojih treba da se pripreme za sledeći čas. Tako pripremljeni učenici biće motivisani i spremni za pravu interakciju u nastavi i učenju. Mogućnosti učenika da sarađuju su različite u raznim tipovima nastavnih časova. Pri obradi novog gradiva njihovo učešće se može očekivati ako su prethodno pripremljeni, ako poznaju osnovne činjenice iz nove materije. Na časovima ponavljanja i utvrđivanja, i sistematizacije, obrađenih sadržaja oni treba da budu maksimalno aktivni, treba da "nose" nastavni proces, a nastavnikova uloga je da usmerava, uopštava i da zajedno sa učenicima vrednuje ono što je urađeno.U takvoj nastavi zadatak nastavnika je da "režira" pogodne saznajne situacije, da postavlja provokativna i motivacijom "nabijena" pitanja, da priprema didaktički materijal, da planira i vodi i da tako organizuje rad da učenicima ostavi dovoljno prostora i vremena za punu radnu i misaonu aktivnost. Ono što znaju i mogu učenici, treba da kažu sami, a nikako nastavnik koji je dužan da iz njih izvuče maksimum.

U osnovi saradničke (kooperativne nastave) je interakcija kao pogonska energija. Dosta je autora koji se bave prednostima i učincima ove vrste nastave. Poul Ruders naglašava da je u mnogim slučajevima kooperativno učenje usmereno na postizanje kognitivnih ciljeva, a realizacija se izražava rezultatima školskog učenja. On zatim dodaje da su saradničke grupe za učenje manje pogodne za ostvarivanje takvih (kognitivnih) ciljeva, a više za oblike podrške u interakciji i me- đusobnim odnosima. On jasno naglašava da se u mnogim studijama ističu razlike između onih učinaka kooperativnog učenja koji se odnose na kognitivne sposobnosti, s jedne strane, i učinaka koji se odnose na socijalni i afektivni razvoj učenika, sa druge strane.

Saradnička nastava (učenje) podrazumeva da učenik bude i radno i misaono aktivan mnogo više nego u tradicionalnoj školi. Ona se realizuje kroz grupni rad pri čemu se misli na male radne grupe. Istina, svaka nastava je do određenog nivoa saradnička, ali obim i kvalitet saradnje nije u svakoj vrsti nastave isti. I u frontalnoj nastavi učenik je donekle saradnik, ali se ta saradnja uglavnom svodi na slušanje, gledanje i pamćenje. Saradnja kroz grupni rad ima drugi kvalitet jer je grupa stavljena u situaciju da samostalno reši zadatke i o tome izvesti odeljenje čime misaona aktivnost mora da dobije na dubini.

Uslovi za realizaciju kooperativnog učenja

Da bi uspešno realizovao nastavnu jedinicu nastavnik bi, pre svega, trebalo da zna koje ishode želi da ostvari. Nakon što je na odgovarajući način formulisao nastavne ciljeve, on mora donetiodluku o strukturi cilja, odnosno o prirodi interakcija koje će se uspostaviti između učenika u situaciji učenja. Cilj je željeno stanje budućih poslova (kao što je, na primer, rešavanje zadataka iz matematike), a struktura cilja specifikuje tip međuzavisnosti učenika, dok rade da bi ostvarili taj cilj. Nastavnici mogu struktuirati ciljeve učenja tako da učenici rade u parovima ili malim grupama, pomažući jedni drugima da bi naučili zadato gradivo, u »pobedi ili izgubi« situaciji, da bi se videlo ko je najbolji, ili da

savladavaju gradivo individualno, nezavisno jedni od drugih. Adekvatno određivanje strukture cilja učenja je jedan od najvažnijih aspekata nastave.

U svakodnevnom radu sa decom nastavnik bi trebalo da primenjuje sve tri strukture cilja. Svi učenici trebalo bi da uče kako da rade u saradnji sa drugima, kako da se takmiče radi zabave i kako da rade samostalno. Odluka o primeni određene metode zavisiće, pre svega, od prirode nastavnog zadatka i kognitivnih i socijalno-emocionalnih rezultata koje bi trebalo ostvariti. Međutim, uobičajena praksa u većini škola pokazuje da se učenici najčešće tokom učenja takmiče i porede da bi se videlo ko je superiorniji. Imati u posedu više znanja nego drugi uzima se kao znak da si bolji, inteligentniji. Kompetitivne situacije učenja preovladavaju u školskom obrazovanju u tolikoj meri, da većina nastavnika i roditelja smatra da se bez njih ne bi mogla ni realizovati nastava. Neprekidno ohrabrivanje učenika da nadmaše svoje vršnjake ima značajne posledice za socijalni i emocionalni razvoj učenika. U nekim istraživanjima je utvrđeno da veliki broj učenika, kao posledica stalnog takmičenja u nastavi, veruje da je "pomaganje drugu u nevolji" neadekvatno i nepoželjno ponašanje u školskom kontekstu (Johnson & Johnson, 1987).

Poslednjih nekoliko decenija, učenje putem saradnje u malim grupama učenika, poznato još kao kooperativno učenje, bilo je u fokusu mnogih teorijskih i empirijskih istraživanja. Dojčova definicija kooperacije korišćena je kao osnova za brojne modele i tehnike kooperativnog učenja koje se primenjuju u školama širom sveta. On je definisao kooperativnu socijalnu situaciju kao kontekst u kome pojedinac može ostvariti cilj, samo ako ostali članovi grupe dostignu taj cilj. Kada se ovo postigne, za pojedince se kaže da su međuzavisni na unapređujući način (Deutsch, 1949). Dojč je tvrdio da interakcije u kojima članovi sarađuju, omogućavaju naglašavanje uzajamnih interesa, koordinisane napore u radu, jednaku distribuciju moći, poverenje, pomaganje i iskrenu i otvorenu komunikaciju. Slično njemu, Džonson i Džonson, najpoznatiji istraživači u oblasti kooperativnog učenja, tvrde da kooperativne interakcije učenika predstavljaju koordinisana pona- šanja da bi se ostvarili uzajamni ciljevi (Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978).

Do sada je sakupljen veliki broj istraživačkih nalaza koji govore u prilog kooperativnog učenja. Istraživanja su najčešće izvođena tako što su poređeni efekti tri različite strukture nastavnih ciljeva: kooperativne, kompetitivne i individualne. S obzirom na njihov cilj, postoje dve velike grupe istraživanja: (a) strogo kontrolisani laboratorijski eksperimenti koji su za cilj imali da potvrde ili opovrgnu teoriju i (b) kvazi-eksperimentalne ili korelacione studije, sa ci- ljem da pokažu da kooperativno učenje postiže svoje efekte u realnim okolnostima – učionici. Varijable koje su pritom ispitivane mogu se klasifikovati u tri najšire kategorije: postignuće, interpersonalni odnosi i psihološko zdravlje. Učesnici u istraživanjima razlikovali su se prema uzrastu, sposobnostima, polu, rasi, nacionalnosti, socio-ekonomskom statusu i kulturnom bekgraundu. Korišćeni su različiti zadaci, modeli ili tehnike saradnje, kao i mere za zavisne varijable. Istraživanja su izvodili istraživači različitih teorijskih orijentacija u različitim

uslovima, državama i tokom dugog vremenskog perioda. Ova istraživanja, pored toga, imaju takvu validnost i pouzdanost, koja se retko može naći u pedagoškoj i psihološkoj literaturi (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Rezultati istraživanja o kooperativnom učenju su iznenađujuće konzistentni u pogledu toga da podržavaju ovaj oblik učenja i ukazuju da se on može uspešno primenjivati na svim uzrastima učenika, u svim nastavnim predmetima i na velikom broju zadataka. Učenje putem saradnje doprinosi većem postignuću, višim nivoima rezonovanja, boljoj retenciji i transferu znanja, unutrašnjoj motivaciji za učenje, razvoju socijalnih kompetencija, boljim interpersonalnim odnosima, pri- jateljstvu, većem samopouzdanju, moralnom rezonovanju i ukupnom psihološkom zdravlju (Ševkušić, 1995).

Kakvi će biti efekti primene metoda kooperativnog učenja ne zavisi samo od entuzijazma i dobre volje nastavnika i učenika da rade na ovakav način. Mnogi nastavnici veruju da je dovoljno podeliti učenike u grupe i dati im instrukciju da rade zajedno, da sarađuju, da budu tim. Kreiranje kooperativnih situacija za učenje podrazumeva ozbiljnu pripremu i angažovanje nastavnika oko struktuiranja različitih dimenzija rada u odeljenju. Efikasne kooperativne grupe obično se retko sreću u nastavi, jer nastavnici i učenici nisu prethodno pripremljeni i, u skladu s tim, pokušavaju da pronađu prečicu do kvalitetnog grupnog rada. Potencijalni efekti saradnje se, najverovatnije, neće pojaviti ukoliko nastavnici ne primene pet osnovnih elemenata kooperativne strukture: (1) struktuiranje nastavnog zadatka i pozitivne međuzavisnosti učenika; (2) individualna odgovornost; (3) unapređujuća interakcija »licem u lice«; (4) vežbanje socijalnih veština učenika i (5) vrednovanje grupnih procesa.

Nastavni čas kao osnovna vremenska jedinica nastave

Osnovna vremenska jedinica nastave kao vaspitno-obrazovnog procesa jeste nastavni čas. Do početka XX veka nastavni čas kao vremenska jedinica poklapao se s astronomskim časom ili satom od 60 minuta. Na osnovu istraživanja eksperimentalne psihologije i pedagogije, a s obzirom na gornju granicu mogućnosti koncentracije pa-žnje učenika, njegovo trajanje počelo se ograničavati na 45 minuta, a vrlo brzo došlo je do preporuke da se za učenike najmla eg uzrasta uvede čas od 30 ili 35 minuta, dok se za učenike starijih razreda počeo uvoditi blok čas od 90 minuta. Pored toga što je vremenska celina, nastavni čas je i logička, psihološka i didaktička celina. Kao didaktička celina, nastavni čas je obeležen didaktičkim ciljem i svrsishodnom kombinacijom di-daktičkih postupaka. Nastavni čas mora imati svoju unutrašnju strukturu, odre enu nje- govim etapama po srodnosti didaktičkih postupaka, izboru metoda, oblika rada i dr. Artikulisati ili organizovati nastavni čas znači sagledati njegove osnovne elemente i od njih oblikovati celinu. Bez obzira na nastavni predmet, nivo školovanja ili tip časa, u vrlo različito strukturisanim nastavnim časovima najčešće se izdvajaju tri zajedničke komponente: uvodni ili pripremni deo časa, središnji deo časa i zaključni ili završni deo časa.

Metodološki okvir istraživanja

Zanimalo nas je u kojoj meri se primenjuju oblici kooperativnog učenja u nastavnom procesu naših osnovnih škola u direktnom od-nosu sa predmetom učenja, odnosno u kakvim sociološkim formacijama uče na času. Za realizaciju ovog istraživanja najadekvatnija je bila *deskriptivna metoda* sa *sistematskim posmatranjem* kao istraživačkom tehnikom. Predmet našeg istraživanja bila je zastupljenost kooperativnog učenja učenika na nastavnim časovima. Cilj istraživanja bio je utvrđivanje stepena zastupljenosti oblika kooperativnog učenja na nastavnim časovim Uzorak istraživanja činio je 100 nastavnih časova u osnovnim školama sa šire teritorije Beograda, takođe, obuhvaćeni su svi razredi osnovne škole. Struktura uzorka data je u Tabeli 1.

Struktura uzorka nastavnih časova: Tabela 1

Razred / *Nast. predmet*	*I*	*II*	*III*	*IV*	*V*	*VI*	*VII*	*VIII*	Σ
Srpski jezik	2	2	5	2	2	1	1	3	18
Matematika	2	2	4	2	2	1	1	3	17
Strani jezik	1	1	/	2	3	2	1	/	10
Prir. i društvo2	1	3	4	1	/	/	/	/	9
Istorija	/	/	/	/		1	1	2	4
Geografija	/	/	/	/		1	1	2	4
Biologija	/	/	/	/		1	1	2	4
Hemija	/	/	/	/	/	/	1	2	3
Fizika	/	/	/	/	/	1	2	2	5
Teh. ob.	/	/	/	/	/	1	/	/	1
Zdrav. vasp.	1	/	/	/	/	/	/	/	1
Fiz. vaspitanje	/	/	1	1/	2	1	1	/	6
Likovna kult.	2	3	3	1	1	/	/	4	14
Muzička. kult.	/	/	3	1	/	/	/	/	4
Σ	9	11	20	10	10	10	10	20	100

Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultate istraživanja su obrađivani tako što su najpre, podeljeni časovi na tri kategorije (uvodni deo, središnji deo i završni deo časa). Naime, svaki čas je analiziran u sva tri dela, kako bi se prikupile informacije o tome, koji oblik nastavnog rada se u kom delu časa primenjivao, na osnovu čega smo dobili podatak o učestalosit, odnosno frekvencije oblika nastavnog rada koji se primenjuju na časovima, a iz kojih smo kasnije izveli procente.

Rezultati istraživanja pokazuju da je i dalje u našoj osnovnoj školi najdominantniji frontalni oblik rada u sve tri strukturalne komponente (u uvodnom delu u 73,7 %časova; u središnjem delu u 81,8 % časova i u završnom delu u 57,6 % nastavnih ča- sova). Sledeći po dominantnosti jeste individualni oblik rada koji se najčešće javlja u središnjem delu časa (70,8 % časova) i to u visokom procentu u kombinaciji sa frontal- nim oblikom rada (54,05 %). Individualni oblik rada najmanje je zastupljen u uvodnom delu časa (25,7 %) i tada se najčešće primenjuje samostalno (85,4 %), dok je u završ- nom delu časa nešto češći (40,8 %) i tako e je uglavnom jedini oblik rada (86,6 %). Kooperativni oblici nastavnog rada, vrlo su slabo zastupljeni na nastavnim časovima u našim osnovnim školama. U najvećem procentu rad u paru i grupni oblik rada javljaju se u središnjem delu časa (8,1 % i 7,8 %), manje u završnom delu časa (2,02 % i 4,6 %), a najmanje u uvodnom delu časa (1,7 % i 2,6 %). Parovi ili grupe najčešće su heterogenog sastava i često se formiraju prema mestu sedenja (u 78,6 % časova na kojima se rad u paru primenjuje u središnjem delu časa i u 70,7 % časova na kojima se grupni oblik rada primenjuje u središnjem delu časa parovi i grupe su heterogenog sastava ili su sastavljeni prema mestu sedenja). Rad u paru uglavnom se u središnjem delu časa primenjuje u kombinaciji sa drugim oblicima rada (96,4 %) i to najčešće zajedno sa frontalnim i individualnim (42,9 %) ili u kombinaciji samo sa individualnim oblikom rada (35,7 %). Grupni oblik rada se u središnjem delu časa se često primenjuje u kombinaciji sa drugim oblicima rada (88,9 %) i to najčešće sa frontalnim (33,3 %) ili individualnim (29,7 %) oblikom rada.

Rezultati

Rezultati istraživanja koji se odnose na zastupljenost pojedinih oblika nastavnog rada u uvodnom i središnjem delu časa u vezi sa nastavnim predmetom govore sledeće: U uvodnom delu časa rad u paru pojavljuje se u gotovo zanemarljivom procentu i to najviše na časovima likovne kulture (15,4 %), dok se grupni oblik rada javlja najviše na časovima muzičke kulture (42,9 %) i časovima istorije (11,1 %). U središnjem delu časa rad u paru najčešći je na časovima fizičkog vaspitanja (42,5 %) i likovne kulture (15,38 %), dok u središnjem delu časova velikog broja nastavnih predmeta (strani jezik, geografija, biologija, hemija, fizika, muzička kultura) izostaje. Grupni oblik rada u središnjem delu nastavnih časova najviše se javlja na časovima muzičke kulture (57,14 %) i fizike i fizičkog vaspitanja (28,6 %), dok izostaje u središnjem delu časova velikog broja drugih nastavnih predmeta.

U završnom delu časa rad u paru je najčešći na časovima likovne kulture (7,7 %), dok je grupni oblik rada u završnim delovima časova najčešći na časovima fizike, fizičkog vaspitanja i muzičke kulture (28,6 %). Ako uzmemo u obzir samo nastavne predmete koji su sa dovoljnim brojem časova obuhvaćeni ovim istraživanjem, možemo sa sigurnošću reći da su u nastavnim predmetima, na čijim časovima je rad u paru zastupljen sa najvećim procentom,

matematika i priroda i društvo, dok je grupni oblik rada u ovoj grupi predmeta najzastupljeniji na časovima istorije i prirode i društva.

Zaključak

Frontalni oblik rada, a time i nastavnikova dominacija na nastavnim časovima u našim osnovnim školama, još uvek predstavljaju neprevaziđen način rada. Prema re-zultatima istraživanja koji ukazuju na primenu individualnog oblika rada, moglo bi se reći da ovaj oblik rada ima značajno mesto u organizaciji nastavnih časova u našim osnovnim školama. Velika prisutnost individualnog oblika rada svakako ide u prilog procesu osamostaljivanja učenika i osposobljavanja za samoobrazovanje. Kooperativni oblici učenja se na nastavnim časovima u našim osnovnim školama pojavljuju gotovo simbolično, a možda vrlo često i unapred neplanirano, ili barem ne precizno planirano i sa određenim ciljem, jer se parovi i grupe učenika u velikom procentu formiraju po njihovom mestu sedenja. Kada postoje na časovima, kooperativni oblici učenja uzimaju mali deo vremena celokupnog časa i pošto se često pojavljuju u kombinaciji sa ostalim oblicima, stiče se utisak da predstavljaju jednu vrstu dopune frontalnom i individualnom obliku rada i da verovatno vrlo često imaju takozvanu rekreativnu funkciju.

Rezultati istraživanja, koje smo sproveli sistematskim posmatranjem oko 100 nastavnih časova u nižim i višim razredima osnovnih škola sa šire teritorije Beograda, opominju da se u okviru unapređivanja nastave i dalje mora insistirati na onim oblicima i metodama učenja koje u osnovi imaju za cilj kognitivni, socijalni i emotivni razvoj učenika, kroz međusobnu interakciju i aktivno učešće učenika u procesu učenja.

Literatura

Aronson, E., D.L. Bridgeman & R. Geffner (1978): The effects of a cooperative classroom structure on students' behaviour and attitudes; in D. Bar-Tal & L. Saxe (eds.): "*Social psychology of education: theory and research",* Washington: D. C.: Hemisphere

Deutsch, M. (1949): An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process, *Human Relations*, No. 2, 131–153.

Bakovljev, M. (1997): *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Naučna knjiga.

Gillies, R.M. (2000): "The maintenance of cooperative and helping behaviours and helping behaviours in cooperative groups" ,*British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 1, 97–111.

Ivić, I. i sar. (1997): "*Aktivno učenje"*, Institut za psihologiju, Beograd.

Ikor, R. (1980): "*Škola i kultura ili univerzitet-plen životinja"*, BIGZ, Beograd.

Johnson, R.T., D.W. Johnson & E.J. Holubec (1987): "*Structuring cooperative learning: lesson plans for teacher",* Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., R.T. Johnson & E.J. Holubec (1993): "*Circles of learning: cooperation in the classroom",* Edina: Interaction Book Company.

Miletić, J. (2007): "*Kooperativna ili saradnička nastava*", Učiteljski fakultet, Beograd.

Ševkušić, S. (1995): "Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. (2003): "*Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi*", Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 35 (94-110). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Катедра за разредну наставу

Александра Л. Нишић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115243N

ОГРАНИЧЕЊА У ПРИМЈЕНИ МЕТОДЕ УСМЕНОГ ИЗЛАГАЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

1. *Увод*

Анализирајући значење термина *метод* у свим уџбеницима је наведено да израз потиче од грчке ријечи *methodos,* а означава пут, начин или поступак за постизање одређеног циља. Међутим, различити аутори различито дефинишу појам наставних метода.

У овом раду представили смо да Тихомир Продановић „методе сматра научно верификованим начинима рада наставника и ученика у наставном процесу, којима се обезбјеђују оптимални услови за рационалну и ефикасну наставу, пуну реализацију наставниковог дидактичког стваралаштва и комплетан развој личности ученика“ (Бранковић, Илић 2003:285). Никола Филиповић наводи да су „наставне методе научно и практично провјерени начини ефикасне комуникације субјеката наставе у процесу овладавања знањима, вјештинама, навикама; буђењу и оптималном развијању стваралачких способности и других позитивних особина личности“ (Бранковић, Илић 2003:285). Младен Вилотијевић истиче да је „настава верификовани начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вјештине и навике и развијају своје психофизичке способности“ (Вилотијевић 1999:207). Милан Јањушевић „наставне методе дефинише као начин помоћу којег ученици стичу и усвајају знања, умјења, навике и вјештине и тиме изграђују своју личност“ (Вилотијевић 1999:208).

Идентификујући сличности у разним појмовним одређењима долазимо до закључка да су наставне методе научно и практично провјерени начини рада ученика и наставника у наставном процесу, којима се, под руководством наставника, остварује оптимална успјешност у усвајању знања, формирању вјештина и навика, развијању стваралачких способности и осталих позитивних особина личности ученика.

Методе наставног рада постојале су од када постоји настава. Познати дидактичари Коменски, Песталоци, Хербарт (Бранковић, Илић 2003) и њихови сљедбеници покушавали су да пронађу универзални метод за предавање свих наука и за стицање свих вјештина. Такво дидактичко схватање назива се монометодизам. У 19. и 20. вијеку то становиште је

* nisicaleksandra@yahoo.com

напуштено и прихваћен је полиметодизам, тј. захтјев да се више метода примјењује у настави.

Када је у питању класификација наставних метода многи дидактичари су дали класификацију, али не постоји јединствена класификација истих. У развоју дидактичке теорије и праксе углавном су се издиференцирале сљедеће наставне методе:

1. „метода усменог излагања;
2. метода разговора;
3. метода илустративних радова;
4. метода демонстрације;
5. метода практичних и лабораторијских радова
6. метода писаних радова;
7. метода читања и рада на тексту“ (Вилотијевић 1999:213).

Теоретичари и практичари убрајају методе међу најважније елементе наставе. Међутим, методе саме по себи не могу бити гаранција да ће настава бити рационална и ефикасна. Важно је знање о битним одредницама и дометима појединих метода, креативна оријентација и практична обученост наставника и ученика за примјену одговарајућих наставних метода и њихових комбинација.

2. *Метода усменог излагања у разредној настави*

Ова метода је била подесна за основну функцију коју је настава имала све до 19. вијека, када се у настави поклањала посебна пажња учењу напамет. Касније се са увођењем наставног разговора постепено разбијало такво схватање и такав однос у настави. Међутим, усмено излагање је остало као незамјењива метода наставе све до данас. Тако преовладава схватање да је ово једна од метода која је посебно значајна у првој фази наставног рада и када ученици немају основна знања о материји која се обрађује. Тако је ова метода ефикасна нарочито када ученике треба упознати са наставним садржајима о којима имају оскудна знања.

Метода усменог излагања се још назива и *монолошка* (монолог на грчком значи разговор). Њоме се означава такав начин наставног рада у коме се постављени задаци остварују усменим излагањем наставника, а понекад и ученика. Значај ове методе извире из функције усменог говора као основног облика комуникације. Кад треба изложити чињенице, извући закључке, дати приједлог, описати нека стања, догађаје и личности усмено излагање је најпогоднији начин.

Зависно од састава и узраста ученика, као и од садржаја које треба изложити, усмено излагање може да се изводи у сљедећим видовима (варијантама): *предавање, приповиједање, описивање, објашњење и образложење.*

Предавање је облик примјерен слушаоцима са високим нивоом мисаоних способности и зато се обично практикује на факултетима,

научним скуповима и сл. Овај вид излагања је неопходан и користан, али за успјех је важно добро га осмислити, адекватно одредити ширину и дубину материје (сагласно задацима и ситуацији).

Приповиједање је најчешћи вид ове методе, посебно у нижим разредима основне школе. Изводи се најчешће у облику слободног, изражајног и сликовитог приповједања. Користи се када ученику маштањем, треба дочарати (створити представу) неке личности, догађаја или појаве које он, на неки други начин не може да упозна. Добро организован овај рад може активирати ученичку пажњу, повећати интересовање за нова сазнања и обогаћивати емоционална доживљавања.

Описивање је веома важно за развијање посматрачких и перцептивних способности, као и његовање усменог и писменог изражавања. То је врста усменог излагања у коме је тежиште излагања на упознавању предмета, догађаја, радњи и сл. Описивање не смије бити само набрајање чињеница и односа, него и лична наставникова интерпретација.

Објашњење се користи када ученицима треба протумачити непознате или недовољно познате ријечи, појмове, правила, дефиниције, законе, процесе, умјетничка дјела. При објашњавању треба се придржавати сљедећих правила: 1. треба настојати да ученици сами покушају наћи објашњење, 2. објашњење се не смије претворити у предавање, 3. познате ствари не треба објашњавати, 4. потребно је провјерити да ли су ученици схватили објашњење.

Образложење је облик усменог излагања којим се одговара на питање *зашто*. Ученици су организованим посматрањем, или на неки други начин, упознали поједине чињенице као манифестациони облик неке појаве, али им треба образложити узрочно-посљедичне везе између њих. На примјер, ученици су свакодневним посматрањем уочили да послије заласка сунца пада мрак. Између те двије појаве – залажења сунца и мрака - треба успоставити узрочно-посљедичне везе, дати образложење.

Наведене варијанте методе усменог излагања примјењују се у било ком дијелу наставног часа у зависности од логичко-дидактичке структуре програмских садржаја, предзнања и психофизичког узраста ученика. У наставном процесу, осим наставника и ученика, излагање могу држати и неке друге особе. Такве ангажоване особе могу бити књижевници, стручњаци, свједоци неких догађаја и сл. Сусрет с таквим особама чини наставне садржаје увјерљивијим за ученике, али их прије излагања треба упознати са нивоом знања ученика, као и са обимом и тежиштем излагања.

3. *Ограничења у примјени методе усменог излагања*

Као и свака друга метода наставног рада, тако и ова има своје добре стране, али и ограничења које наставник треба да зна. Када су у питању ограничења она су углавном везана за:

1. „Претјерана употреба методе усменог излагања доводи до вербализма у настави, а то је појава када наставник не користи наставне методе које највише одговарају садржају који се обрађује, него се служи само својим усменим излагањем. Као посљедица тога се јавља слаба мотивисаност ученика;

2. Када наставник користи усмено излагање ученици на тај начин добијају знања у готовом облику тако да то води њиховој мисаоној пасивизацији. У том случају нема самосталног рада од стране ученика, а ученици не знају како да уче;

3. При усменом излагању наставник никад није сигуран колико ученици прате оно што он излаже и колико разумију наставни садржај који се обрађује;

4. Рад по овој методи обично је прилагођен просјечном ученику. За оне слабије ниво излагања је превисок, а за оне боље пренизак. У том случају индивидуализације нема, најбоље пролазе просјечни ученици“ (Вилотијевић 1999:223).

Како превазићи ограничења методе усменог излагања?

Наставна теорија и пракса нашле су рјешења која у знатној мјери отклањају или бар ублажавају ограничења методе усменог излагања.

1.“Реторичким питањима излагање добија у динамици, а подстиче се и ученикова мисао. Наставник у току излагања постави повремено реторичко питање да би ученике упозорио на важне дијелове садржаја и да би мобилисао њихову пажњу;

2. Повременим прекидањем усменог излагања и краћим пропитивањем ученици се „враћају“ на садржај уколико им је пажња попустила па су били мисаоно одсутни;

3. Илустровањем усменог излагања тонским и визуелним снимцима (видео и аудио материјали) усмено излагање добија у живости и увјерљивости;

4. Навођењем анегдота и других занимљивих детаља из живота појединих личности, цитирањем пословица, изрека и афоризама усмено излагање постаје занимљивије и више побуђује интересовања ученика“ (Вилотијевић 1999:224).

Наведена рјешења на одређени начин „поправљају“ методу усменог излагања, али то не значи да се тако „поправљена“, ова метода увијек треба користити. Веома је важно да се наствници тога придржавају, пошто постоји наставна грађа која нам просто намеће неку другу методу.

Методу усменог излагања никада не треба употребљавати саму. Она треба да се комбинује са неким другим методама, као што је метода рада на тексту, метода разговора, метода илустрације, метода демонстрације.

Метода рада на тексту је савремена метода у настави, која у комбинацији са другим наставним методама може да доведе до интензивне мисаоне и емоционалне активности. За разлику од усмене ријечи трајно

чува обавјештења и омогућује да се она користе више пута, да се читалац враћа на одређена мјеста у тексту и да их дуже анализира. Из тог разлога наставници треба да комбинују ове двије методе.

Наставни разговор је једна од вербалних метода у оквиру које се помоћу питања и одговора одвија наставни процес и остварују васпитно-образовни циљеви и задаци наставе. Помоћу ове методе успјешније се активирају ученици у настави, и на тај начин се више код њих развија самостални рад у односу на монолошку методу.

Метода илустрације је поступак којим се због сложености удаљености или других разлога објективна реалност замјењује и проучава помоћу наставних средстава као дидактички обликоване изворне стварности. Илустрацијом се жели истаћи одређено својство садржаја и на тај начин сазнање учинити потпунијим, трајнијим, интересантнијим и ефикаснијим.

У настави, демонстација (показивање, доказивање, објашњавање) је приказивање свега што је могуће перцептивно доживјети. Основна сврха демонстрирања јесте да ученици стекну адекватна сазнања о стварности, да усвоје неке чињенице које служе као основа за развијање генерализација.

Веома је важно да наставник предупређује и превазилази негативне стране методе усменог излагања. Методу усменог излагања не треба одбацити, него дидактичко-методички осмишљавати и сводити на нужну мјеру, да се употребљава само када је то неопходно.

Да би наставни час био ефикасан, када се користи метода усменог излагања, потребно је придржавати се напријед наведених рјешења и уколико наставни садржаји омогућавају ову методу комбиновати с другим методама. Само у комбинацији с другим методама, метода усменог излагања даје најбоље резултате.

4. *Закључак*

Методу усменог излагања називамо још и монолошком методом. Овом методом наставник или нека друга особа у улози наставника припремљено, систематично и гласно излаже и образлаже садржаје предвиђене наставним програмом. Значај извире из функције говора као основног облика комуникације. Кад треба изложити чињенице, извући закључке, дати приједлог, описати догађаје и личности усмено излагање је најпогоднији начин.

Ова метода има неколико облика или варијанти:

- Предавање је облик погодан за слушаоце са високим нивоом мисаоних способности, а најчешће се практикује на факултетима и научним скуповима.

- Приповиједање као облик се користи када ученику треба дочарати неку личност, догађај или појаву.

- Описивање се примјењује када се желе развити посматрачке и перцептивне способности ученика.

- Објашњење је погодно када ученицима треба протумачити непознате ријечи, појмове, правила, дефиниције, законе и сл.

- Образложење је облик усменог излагања којим се одговара на питање *зашто*.

Ограничења ове методе су што њена претјерана употреба води у вербализам, ученике мисаоно пасивизује, тешко је контролисати колико ученици разумију изложени садржај. Усмјерена је на просјечног ученика. Ове слабости се отклањају или ублажавају, постављањем реторичког питања наставника у току излагања, краћим пропитивањем, илустровањем излагања, тонским и визуелним снимцима, навођењем анегдота и занимљивих детаља.

Ову методу у току наставног процеса не треба никада саму употребљавати већ је треба комбиновати с другим методама, као што су нпр. метода рада на тексту, метода разговора, метода илусрације у настави, метода демонстрације и сл. Наставник може поставити ученицима питање да би их мисаоно активирао, а ако они не могу да одговоре, сам ће дати образложење (усмено излагање). Тако се избјегава битна слабост методе усменог излагања – давање знања у готовом облику.

Литература

Бранковић, Илић 2003: Д. Бранковић и М. Илић, *Основи педагогије,* Бања Лука: Комесграфика.

Василијевић, Лакета 2006: Д. Василијевић и Н. Лакета, *Основе дидактике,* Ужице: Учитељски факултет

Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика 3,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет.

Пољак 1989: В. Пољак, *Дидактика,* Загреб: Школска књига.

Шимлеша (уредник) 1971: др П. Шимлеша, *Педагогија,* Загреб: Педагошки књижевни збор.

Анђела К. Асановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115249A

СЕМАНТЕМА МУШКО У ЛИРСКИМ НАРОДНИМ ПЈЕСМАМА

Лирске народне пјесме по свом постанку су веома старе. Потпуно је оправдана тврдња да њихово постојање датира од када постоје осјећања, а осјећања прате човјека од постанка, тако да оне постоје колико и човјечанство.

Да је давно, веома давно настајала потврђују митски елементи у појединим пјесмама који су се задржали до наших дана. У својој *Антологији лирске народне поезије* Миодраг Павловић[1] посебну пажњу поклања управо овим пјесмама.

Сунце и месец просе девојку, па каже: *Ако је девојка душа онда је ривалство сунца и месеца питање избора космичког стања за човекову душу на њеном путу после ослобађања од тела. Месец обећава више од онога што је потребно за дуг и срећан брак; месец је обећао посхумне стабилности и крајњи циљ путовања душе.*

Душа је везана за представу светлости, и од давнина се за њу везује. То је због њене предпостављене везе са божанствое, које је светлост, а тако исто и због тога што се у ранијим терминологијама душа сматрала и свешћу.

Лирске народне пјесме, почев још од Вука Караџића, називају се женским. У односу на јуначке, или епске пјесме, оне су знатно разноврсније, и то како у погледу стиха којим су испјеване, тако и у погледу начина пјевања. Бавиле су се свим сегментима живота нашег народа. Вук их је подијелио на двадесетак врста. Према уобичајеној подјели савремена усмена лирика нашег народа изгледа овако: обредне и обичајне пјесме, пјесме о раду и уз рад, вјерске пјесме, породичне и љубавне.

По емоционалности и љепоти стиха свакако се издвајају љубавне и породичне лирске народне пјесме. За разлику од епских које су пјеване у десетерцу и уз гусле, лирске пјесме одишу емоцијом и мелодијом. Љубавна осјећања и расположења, у већој или мањој мјери, запљускују све врсте народне лирике, што доказује да је љубавно осјећање основно осјећање наше народне лирике.

---

* andjelaa901@outlook.com

[1] Павловић, М. (1989) : *Антологија лирске народне поезије.* Београд, стр.211

Вук је нагласио да женске народне пјесме не пјевају само *„жене и ђевојке него и мушкарци, особито момчад, и то највише по двоје у један глас“*[2] и да су извођачи ових пјесама у претежном броју били млади.

У прошлим временима јавно и директно исказивање осјећања није било уобичајено, јер је на овим просторима владало строго патријархално васпитање. Зато се кроз пјесму могло рећи много више. Љубав је опјевана у свим својим видовима, од својих првих наговјештаја, стидљивих погледа, неодређених слутњи, преко слатких жеља и надања, до појаве првих препрека и искушења. Љубав је та која може свему да одоли, све да надјача.

Мушки ликови у лирским народним пјесмама често нису директно заступљени, што је и логично јер за разлику од епских које пјевају о конкретним догађајима, лирске пјесме базирају се на осјећањима и самим тим немају радњу.

Ипак највећи дио лирских (љубавних) пјесама односи се на мушкарце, тј. пјевају о љубави према мушкарцима. Разлози за то су бројни. Док су они у патријархалном свијету били задужени за лов, ратарство, ратовање, жене, односно дјевојке бринуле су о домаћинству, стоци, дјеци. Биле су често жељне љубави и пажње вољених мушкараца, а врло често су без ње и остајале.

Ако прецизније сагледамо вријеме и историјске догађаје који су се дешавали у дугом периоду у ком је стварана народна књижевност, видјећемо да је то било вријеме ратова и страдања. А страдали су претежно мушкарци који су били изложени више опасностима. Они су били заштитници својих дјевојака, мајки, сестара, жена и кћерки.

Када говоримо о мушким ликовима у народним лирским пјесмама, треба направити подјелу на лирске пјесме у којима жене пјевају о осјећањима према мушкарцу, а у другу групу можемо сврстати пјесме у којима пјевају мушкарци о својим осјећањима. Пјесме у којима жене пјевају о својимо осјећањима према свом драгом су најбројније. У њима су описани сусрети, погледи, чежња, састанци, али и растанци.

Растанци су надахнути можда најљепшим стиховима наше народне лирике, јер растанци за љубав представљају и најопасније искушење. Ријечи су просто немоћне да покупе сав јад љубавног бола и чежње за драгим који је надалеко.

ЉУБАВНИ РАСТАНАК

„Два цвијета у бостану расла,
Плави зумбул и зелена када.
Плави зумбул оде на Дољане,
Оста када у бостану сама.

[2] Стефановић, Караџић, В. (1841) : *Српске народне пјесме.* Београд

Поручује зумбул са Дољана:
Душо моја, у бостану кадо,
Како ти је у бостану самој?
Одговара из бостана када:
Што је небо, да је лист `артије,
Што је гора, да су калемови,
Што је море, да је црн мурећеп,
Па да пишем три године дана,
Не бих моји` исписала јада.“

У вријеме настанка ове љубавне пјесме, очигледно, о љубави се није смјело отворено говорити. Мисли, жеље и поруке биле су исказиване у завијеној форми кроз алегорију. Тако ова пјесма почиње причом о два цвијета у башти, али свима је јасно да је овдје ријеч о момку и дјевојци; ријеч је о растанку двоје заљубљених. Момак, каквог га народни пјевач види, гуши своје љубавне јаде и дрско пита дјевојку како подноси самоћу растанка. Она, природно осјећајнија, не скрива тугу и бол.

Чести су овакви моменти у пјесми, а вјероватно је то због тога што је у доба када су те пјесме настајале било строго патријархално васпитање и постојале су неке норме ван којих се није могло, па чак ни у пјесми, већ стихови често имају пренесено значење. Зато народне лирске пјесме, посебно љубавне, обилују мноштвом епитета, поређења и осталих стилских фигура. Младић је увијек лијеп јунак, храбар, снажан и директан у својој љубави.

Иначе вјерност и постојаност у љубави обично одолијевају и времену и простору, али се момци, понекад, ипак, оптужују за непостојаност и превртљивост, док се дјевојкама такви прекори упућују много рјеђе. Тако је у пјесми:

КОЊ СЕ СРДИ НА ГОСПОДАРА

„Ој дјевојко, душо моја,
Јеси л` вид`ла коња мога?“
„Нит` сам глала, ни видела.
Синоћ сам му звеку чула:
седлом бије о јаворје,
а копитом о мраморје.
Коњиц ти се расрдио
што ти љубиш две девојке:
Аливеру и Тодору.
Аливера сина роди,
а Тодора сузе рони.“

У сљедећој народној лирској пјесми преовладава тема надмудривања и задиркивања:

МОМАК И ДЈЕВОЈКА

Три дјевојке цвеће посејаше,
Брдом смиље, а долом босиље.
Навади се момче нежењено,
Те почупа дјевојкама цвеће.

Ал' дјевојке мрежу исплетоше,
Ухватише момче нежењено.
Једна вели: „Да га сажежемо!“
Друга вели: „Да га протерамо!“
Трећа вели: „Да га обесимо!“

Ал' говори момче нежењено:
„Нит сам злато да ме сажежете,
Нит сам рђа да ме протерате,
Већ сам јунак да ме обесите,
О зло дрво, девојачко грло.“

У пјесми „Момак и дјевојка“ приказан је лик враголастог младића, који изазива дјевојке, што је често мотив у лирским народним пјесмама. У том надмудривању између њих, младић је приказан као слободан, домишљат и мудар. То видимо у посљедњој строфи када им одговара:

„Нит сам злато да ме сажежете,
Нит сам рђа да ме протјерате,
Већ сам јунак да ме обесите,
О зло дрво, девојачко грло!“

Још једна истоимена пјесма говори о односу момка и дјевојке, гдје се истичу неке особине младића:

МОМАК И ДЈЕВОЈКА

„ Ој дјевојко, питома ружице,
Кад си расла, на шта си гледала?
Ил`си расла на бор гледајући,
Ил`на јели танку поноситу,
Ил` на мога брата најмлађега?“
„Ој јуначе, моје јарко сунце,
Нит`сам расла на бор гледајући,

Ни на јелу танку поноситу,
Нит`на твога брата најмлађега, -
Већ сам млада према тебе расла.“

Док се младић њој обраћа са „питома ружице“, она њега зове „моје јарко сунце“, што нам говори о његовој снази. Он је за њу као сунце надмоћан и јак. Иначе, у лирским народним пјесмама мушки ликови су доста слични. Постоји лирска народна пјесма која се зове „ Јарко сунце иде на конаке“. Пјесма у којој се мушки лик поистовјећује са сунцем опчињеним љепотом дјевојке коју гледа.

Пјесма „Ради успомена“, такође, почиње поистовјећивањем младића и сунца:

„Жарко сунце на високо ти си
А мој драги, на далеко ти си!
Жарко сунце, попусти се ниже,
А мој драги, примакни се ближе!“

Као и у пјесми:

ОД СУНЦА ЈЕ ГОРА УЗДАХНУЛА

Видјех чудо прије невиђено,
Гдје с` дјевојка са сунцем инати:
„Жарко сунце љепша сам од тебе!“

„Ој дјевојко, лијепа љепото,
Да видимо ко ј` од кога љепши!
Ти изађи у поље зелено,
Ја ћу изаћ на брдо високо.
Ти укажи сву своју љепоту,
А и ја ћу своју указати!“

Цура сађе у поље зелено,
Сунце скочи на брдо високо:
Од сунца је гора уздахнула,
А од цуре срце у јунака.

У овој пјесми приказана је слабост мушкарца на женску љепоту. Тако је и у пјесме „Момак опчиње обрвама“, гдје момак описује свој јад који му дјевојка задаје. Због њезине љепоте, он је занесен и опчињен.

МОМАК ОПЧИЊЕН ОБРВАМА

Ој дјевојко, селен велен!
Не узвијај обрвама,
не задаји јад момцима !
И мени си јад задала:
коња водим, пешке одим;
чизме носим, а бос одим;
леба носим, а гладан сам;
воду газим, а жедан сам !

НАЈБОЉИ ЛОВ

Сину зора, а ја још код двора;
Дан превали, а ја у лов пођох;
Ја на брдо, а сунце за брдо ;
Ал`на брду под јелом зеленом,
Ту бијаше заспала ђевојка;
Под главом јој снопак дјетелине
У њедрима два б`јела голуба,
А у крилу шарено јеленче.
Ја ту остах ноћцу преноћити:
Везах коња за јелу зелену,
А сокола за јелову грану;
Коњу дадох снопак дјетелине,
А соколу два б`јела голуба,
Мојим ртом шарено јеленче,
А мен` оста лијепа ђевојка.

У овој пјесми младић има све карактеристике јунака из епских народних пјесама. Слободан и неустрашив, са три вјерна друга – коњем, ртом и соколом – типичан је примјер витеза прошлих времена.

Има и пјесама у којима су мушкарци приказани другачије. Оне су вјероватно настајале због неузвраћене љубави, или чак да се изазове пажња или љубав мушкарца. У таквим пјесмама пореди се мушка и женска ћуд и снага, али и сналажљивост. Таква је сљедећа пјесма:

НАДЖЊЕВАЊЕ

Наджњева се момак и дјевојка:
Момак нажње двадесет и три снопа,
А дјевојка двадесет и четири.
Кад увече о вечери било,
Момак пије двадесет и три чаше,

А дјевојка двадесет и четири.
Кад ујутро бео дан осванyо,
Момак лежи ни главе не диже,
А дјевојка ситан везак везе.

У овој пјесми момак је приказан као слабији од дјевојке.

Посебну групу лирских народних пјесама, у којима су мушка осјећања истакнута, чине пјесме о односу брата и сестре. Таква врста пјесама спада у групу породичних лирских пјесама.

БРАТ И СЕСТРА И ТУЂИНКА

Горица листом листала,
У њојзи братац и сеја.
Сестрица брату говори:
„Зашто ми, брате, не дођеш?“
„Ја би теби, сејо, дошао,
Али ми не да туђинка,
Туђинка, добра дјевојка.
Ја добра коња одседлам,
Туђинка ми га раседла;
Ја бритку сабљу припашем,
Туђинка ми је отпаше:
„Куда ћеш, драги, куда ћеш?
Равно је поље широко,
Мутна је вода дубока;
Не иди, драги, не иди!“

Народни пјевач у овој пјесми кривицу ставља на братовљеву супругу, али између редова може се уочити чињеница да се брат много и не труди супротста-вити својој „доброј дјевојци“. Иако је, ријеч о различитим љубавним осјећањима, очито је да код мушкараца примат има брачна веза над породичним.

Закључак

Иако лирске народне пјесме везујемо за осјећања, а самим тим за жену, ипак су мушки ликови изузетно заступљени, директно или индиректно.

Лирске пјесме су настајале да би се описало стање духа онога ко их пјева, његове емоције, чежње, љубав, срећа и радост.

Мушкарци су и у нашој далекој прошлости, поред своје снаге и јунаштва, знали да покажу и неке своје друге особине, да испоље своје емоције и осјећања.

Литература

Солар, М. (2005): *Теорија књижевности.* Загреб: Школска књига
Јовановић, В. (1922): *Српске народне пјесме – антологија.* Београд
Живковић, Д. (2001): *Речник књижевних термина*. Бања Лука
Зуковић, Љ. (1998): *Српске народне песме.* Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства
Караџић, В. (1841): *Српске народне пјесме I.* Београд: Просвета
Караџић, В. (1852): *Српски рјечник.* Београд
Деретић, Ј. (2007): *Историја српске књижевности.* Зрењанин
Латиновић, В. (1991) **:** *Народна књижевност.* Народна књига. Београд
Недић, В. (1969) : *Антологија народне лирске песме.* Београд
Ђурић, В.(1967) : *Антологија народних лирских песама.* Нови Сад. Београд
Павловић, М. (1989) : *Антологија лирске народне поезије.* Београд

Бојана К. Голијан*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115257G

ПРОБЛЕМСКО-ИСТРАЖИВАЧКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ

Почев од најмлађег узраста када је потребно ученике оспособити да пишу и читају, да богате ријечник и стил изражавања, да избацују локализме, жаргонизме и говоре чистим језиком, да самостално читају, проучавају и вреднују књижевне текстове пред наставником су стално велики изазови. У настави се често догађа да су ученици одушевљени неким књижевним дјелом, да су га пажљиво прочитали и снажно доживљели али своја усхићења не везују за конкретне исказе и стваралачке поступке. Све то доводи до заборава једног текста. Због тога је потребно мотивисати ученике на дубља размишљања. То постижемо користећи проблемско-истраживачки приступ књижевном дјелу.

Истраживачки задаци су основни облик подстицања ученика да у читању текста максимално искористе и развију своје способности. Када ученик долази до сазнања путем самосталог откривања онда је такво знање трајно. Пијажеова истраживања, везана за интелектуални развој, састоје се у томе да се дјеци не преносе готова научна знања него се она дају као проблем да би их ученици самостално рјешавали.

Управо због тога примијењује се проблемска настава у раду са дјецом. Основне методичке вриједности проблемске наставе су развијање мишљења и самосталности код ученика.

Књижевна дјела пружају поводе за постављање низ проблема у току њиховог проучавања. Ти проблеми ће зависити од искуства и знања читаоца – ученика. Оно што је за једне ученике проблем не мора бити и за друге. Рјешавањем проблема ученици обезбјеђују трајнија знања и оспособљавају се за теже и сложеније задатке. Окон, Клинберг и други савремен дидактичари сматрају да рјешавање проблема треба да буде саставни дио наставе. Психолог Борислав Стевановић сматра да је рјешавање проблема највиши облик учења који се заснива на стваралачком и критичком мишљењу.

Амерички психолог Гање сматра да су проблеми врхунски тип учења у хијерархији која се креће од најједноставнијег условљавања, преко учења појмова и начела до самог рјешавања проблема, што показује на континуирано учење. У проблемској настави ученици самостално истражују и рјешавају проблеме, али и наставници морају бити спремни да

* kgolijan@gmail.com

непосредно воде ученике ка рјешењу проблема. Проблемска настава је наставни систем у оквиру ког ученици рјешавају проблеме на нов начин. У овој настави ученик је много више субјекат него објекат, више се одвија продуктивни него репродуктивни рад.

Основни појмови који се сусрећу у проблемској настави су проблем и проблемска ситуација. Рјешавање проблема је средство за постизање коначног циља а коначни циљ јесте развити код ученика стваралачко мишљење. Ничковић сматра да термини „проблем“, „задатак“ и „питање“ нису синоними. „Задатак“ и „питање“ имају шире значење које може да се односи и на менталне активности које нису везане са неком тешкоћом или новом ситуацијом. „Проблем“ се више односи на неко нерјешено питање, у чијем разрјешењу треба уклонити низ препрека. Природу проблема можемо најбоље да изразимо следећим ставом: проблемска ситуација се јавља у колико у њој има непознатих, односно непопуњених мјеста које треба попунити.

Примјеном проблемско истраживачког приступа књижевном дјелу подстичемо и мотивишемо ученике за истраживања и обезбјеђујемо дубља и трајнија знања. Ученици су активни учесници наставног процеса и развијају своју иницијативу, стваралачко мишљење и критички став. Проблемско истраживачки приступ афирмише учење путем рјешавања проблема и самостално рјешавање проблема ученицима обезбјеђује трајнија знања. Ученици су креатори, критичари и ствараоци који самостално истражују, уочавају законитости, правила и принципе.

Књижевна дјела пружају поводе за постављање проблема. Књижевно дјело има своју поступност, систематичност и очигледност, оно побуђује свјесну активност читалаца, а његово примање је индивидуални чин. Оно шири сазнајне видике, а умјетнички доживљаји се дуго памте. (Брчкало 2009:64). Примјеном проблемско истраживачког приступа књижевном дјелу постижемо да код ученика сваки неспоразум са текстом дође до изражаја и поставља се као проблем.

Наставник кроз разговор непосредно води ученике ка рјешавању проблема. Наставник не нуди готова рјешења већ само усмјерава ученике у проналажењу рјешења и помаже ученицима да што боље формулишу своје мисли.. Наставник није извор знања већ организатор наставног процеса и истраживања. У проблемско подручје наставник ће увести само оне појаве које имају значајну естетску и образовно-васпитну функцију.

Током развоја наставе књижевности афирмисали су се различити методички системи. Д. Росандић их разврстава у пет група:

- догматско-репродуктивни;
- репродуктивно- експликативни;
- интерпретативно-аналитички;
- проблемско-стваралачки;
- колерацијско-интеграцијски. (Росандић 1988:203)

Догматско-репродуктивни и репродуктивно- експликативни су најстарији и проучавали су књижевност без упоришта у књижевна дјела. Ученици су усвајали чињенице, препричавали садржаје књижевних текстова. Они су били усмјерени на развијање памћења ученика а не на њихову креативност и на критички став. Интерпретативно-аналитички представља прекретницу у настави књижевности. Промјењена је улога наставник - ученик. Ученик је сада активан у проучавању књижевних дјела. Колерацијско-интеграцијски систем омогућава успостављање везе између умјетничких дјела и осталих сродних наставних садржаја. То могу бити наставна подручја истог предмета, али и наставна подручја осталих наставних предмета. Проблемско-стваралачки систем афирмише учење путем рјешавања проблема.

Структура наставног часа базира се на начелима проблемске наставе:

- стварање проблемске ситуације;
- уочавање и дефинисање проблема;
- утврђивање начина његовог рјешавања;
- самосталан рад ученика;
- анализа и корекција резултата;
- усвајање прихватљивог решења;
- задавање нових задатака.

Проблемско стваралачки систем заснива се на сљедећим одредницама:

- циљ и задаци методичког система;
- избор, распоред и организација садржаја;
- методолошка основа система (на којим се научним сазнањима и поступцима, те вредносним критеријумима заснива систем, његова логичка структура, односно које методе, методолошке процедуре и дидактичка средства чине основу тог система);
- организацијски облици наставног рада у систему;
- активности ученика и наставника. (Гајић 2004:118)

Самостални рад ученика представља кључни проблем на путу од најстаријих система па до проблемско стваралачког система. Овај систем подстиче ученике на трагање, размишљање, расуђивање, аргументацију. Различита изворишта проблемских ситуација пружају неслућене могућности и неисцрпан број начина за учеников самостални истраживачки рад. (Илић 1998:252)

У процесу стваралачког мишљења и рјешавања проблема разликују се <u>три главна типа креативног рјешавања проблема:</u>

- објашњење;
- предвиђање;
- инвенција. (Гајић 2004:68)

Сва три типа садрже у основи исти психолошки процес. Објашњење има за циљ разумијевање зашто се неки догађај десио. Проблеми који се рјешавају објашњењем су у настави најбројнији. Прикупљање података, селекција, упоређивање, доказивање и систематизовање су практичне и мисаоне радње које ученици обављају у оквиру овог проблемског типа. Суштина му је у разумијевању будућих догађаја и појава. Предвиђање има за циљ предвиђање посљедица до којих ће довести одређени услови. Предвиђају се значења и функције појединих стваралачких поступака. Предвиђање се сусреће готово увијек у комбинацији са објашњењем и иновацијом. Иновација је креативно рјешавање проблема при чему је задатак проналазак нових услова који ће довести до жељеног циља. Умјетнички текст нуди пуно проблема који захтијевају инвентивно рјешавање и од ученика се очекује досјетљивост и оргиналност. Способности креативног мишљења и рјешавање проблема су: оригиналност идеја, флуетност ријечи, флуетност идеја, способност дивергентне продукције семантичких система, флексибилност, редифиниција, осјетљивост за проблем и елаборација.

Тумачење књижевног текста значи, у најширем смислу, откривање тајанственог значења књижевног дјела као индивидуалне и непоновљиве умјетничке стварности. (Тартаља 2000:234)

Проблемско – истраживачки приступ књижевном дјелу

Тумачењем књижевног дјела сусрећемо се са групама теоријских проблема:

- прва група проблема односи се на тумачење књижевних дјела као умјетнички и књижевно-историјски феномен;
- друга група проблема односи се на тумачење књижевног дјела у наставном процесу;
- трећа група проблема повезана је са проблемско стваралачким системом.

Прва гупа проблема књижевна дијела посматра као умјетнички и историјски феномен. Књижевно дјело је индивидуална стваралачка творевина са траговима времена у којем је настала. Умјетничке вриједности су изнад историјских, али и они морају бити узети у обзир. Преношење књижевног дјела у наставни процес у којем учествује наставник и ученик отвара други проблемски круг. Тумачењем књижевног дјела откривамо његове вриједности, чари, љепоте, побуђујемо код ученика емоционалну ангажованост, естетску доживљајност, развијамо посматрачке способности, стваралачко мишљење и критички дух. Трећа група проблема односи се на наглашавање интерпретацијско-аналитичког и проблемско-стваралачког сарадничког односа.

Способности повезане са разумјевањем садржаја дјела и разумјевање повезаности садржаја са друштвено-историјским и књижевно-историјским контекстом односе се на запажање и индентификацију основне идеје, слиједа догађаја, план анализе садржаја, запажање особина књижевних ликова, заплета и времена догађаја. Способности за разумјевање форме дјела односе се на уочавање композиције, стилско-језичких поступака, компарација стила и књижевног жанра, коришћење симболичког језика, познавање и употреба стилских фигура.(Гајић 2004:159)

Улога наставника, према Ничковићу, у проблемској настави је сложена и стваралачка. Пред наставницима су постављени одређени захтјеви како у погледу планирања, припремања, организације и реализације наставног часа тако и у погледу трансформације наставног садржаја у проблеме. Наставник мора осигурати проблемске ситуације које ће ученицима бити нови и непознати. Ученици анализирају, упоређују, закључују, доказују и провјеравају путеве рјешења. Наставник у току наставног часа треба да организовано и плански помаже ученицима.

Наставницима у традиционалној настави је много лакше јер је лакше предавати на традиционални начин: давати изводе и закључке, објашњавати појмове и чињенице. Проблемска настава је настала из потребе да се превазиђу слабости традиционалне наставе и наставници настоје да подстакну ученике на самосталан рад и индиректно руководе њиховим самосталним интелектуалним радом.

Мисаоне фазе и радне етапе у рјешавању проблема

Творци гешталт теорије наводе четири фазе у рјешавању проблема, а то су: (Николић 1992:282)

- упознавање са проблемом или перцепција;
- привидно мировање или инкубација;
- увиђање или илуминација, односно инспирација;
- провјеравање или верификација.

Упознавање са проблемом прва фаза и у њој се уочава проблем и успоставља проблемска ситуација. Друга фаза, привидно мировање, је период у коме проблем није у мисаоном тежишту, већ је привремено запостављен. Увиђање је мисаона фаза у којој се јавља рјешење проблема. Провјеравање је завршна ментална операција која је изазвана жељом да се рјешење проблема потврди.

Ј. Ђорђевић сматра да се рјешавање проблема у настави, као стваралачкој активности, може успјешно остварити кроз четири основне фазе: (Гајић 2004:57)

- Уочавање проблема – У овој фази ученик постаје свјестан постојања проблема као тешкоће коју треба ријешити. Преовладава аналитички вид мисаоне дијелатности, кад

трагање почиње актуелизацијом предходног знања и метода рада. Проблемска ситуација се рашчлањује на њене основне елементе, на суштинске односе и тешкоће: познато–непознато–тражено. Наставникова улога је мотивирајућа и подстицајна.

- Разјашњавање, рашчлањивање проблема – иде на даље, јасније и специфичније сагледавање проблема, имајући у виду циљ који треба постићи. У овој фази ученици се присјећају других чињеница, релевантних за рјешавање проблема и селектују оне које су им у тој ситуацији неопходне. Проблем се тада детаљно разлаже, а могу се формулисати и одговарајућа допунска питања. Уколико је потребно, траже се детаљније и шире информације, као и помоћна средства.
- Постављање хипотеза – Подстакнути од наставника, ученици износе и предлажу хипотезе за могуће рјешење проблема. Сада нарочито долази до изражаја ученичка креативност. На основу дотадашњих искустава ученици постављају предпоставке, одбацују оне које се показују неприхватљивим, доводе у питање и релативизирају идеје и ставове. У томе се очекују трагања, лутања, враћања и конструисања нових хипотеза. У овој фази рада нарочито долазе до изражаја креативне способности ученика: нове конструкције, реализација идеја или и једно и друго.
- Верификација хипотеза – У фази преиспитивања, неке хипотезе се одбацују као неадекватне, друге се прихватају и образлажу. У ствари, сада се процјењује адекватност нађеног рјешења, а оно почива на критичком прегледу постављених хипотеза. Процес мишљења се на крају завршава судом који прихвата правилност једне од хипотеза, односно хипотеза се примјењује на нове ситуације.

У настави књижевности примјењује се неколико радних етапа од којих се само оне које су функционалне у конкретној проблемској ситуацији: (Николић 1992:283)

- стварање проблемске ситуације;
- постављање и образлагање проблема;
- упућивање у метод рада;
- расчлањивање проблема;
- рјешавање проблема;
- провјеравање рјешења;
- функције и примјене рјешења;
- прелажење на нову тематику из проблемског контекста.

Закључак

У настави књижевности ученике треба подстицати на самосталност, инвентивностс и слободу у изношењу личних судова и увјерења. Проблемско истраживачки приступ књижевном дјелу ученике ставља у улогу субјекта и ученици самостално и слободно истражују, откривају, презентују, вреднују, развијају критички став и креативност. Примјеном овог приступа превазилазе се недостатци традиционалне наставе и отвара нове могућности у остваривању образовних и васпитних циљева наставе књижевности.

Традиционална настава књижевности није посвећивала посебну пажњу анализи књижевног дјела, пажњу је усмјеравала на књижевно-историјску грађу , биографију писца, друштвене прилике. Наставник је био предавач и тумач књижевних појава и ученицу су били потиснути у други план. Ученици су развијали само памћење, али нису развијали друге мисаоне способности као што је уочавање, откривање, обнављање, прикупљање података, упоређивање,одабирање, уоштавање, доказивање, систематизовање, маштање, анализу, синтезу, индукцију, дедукцију, закључивање, естетски смисао, критички став према појавама које се проучавају и тд.

Све се то мијења увођењем проблемско - истраживачког приступа у наставу књижевности. Примјеном овог приступа ученици максимално развијају своју креативност, мишљење, критички став и тд. Примјеном овог приступа код ученика се остварују не само образовне већ и васпитне и естетске вриједности. Овај приступ утиче на осамостаљивање ученика у проналажењу увијек нових рјешења за проблеме не само школског типа већ и касније током живота. Због свега овога наставници треба да што више примјењују овај приступ како у настави уопште тако и у настави књижевности.

Литература

Брчкало, Б. (2009), *Приповједачко дјело Петра Кочића у настави*, Источно Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства

Вилотијевић, М. (1998), *Врсте наставе*, Београд, Учитељски факултет

Гајић, О. (2004), *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*, Нови Сад, Филозофски факултет

Илић, М. (1998), *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси:* Методика наставе Нови Сад

Николић, М. (1992), *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства

Тартаља, И. (2000), *Теорија књижевности*, Београд, ZZUINS

Далиборка В. Димитријевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115265D

ПРИМЈЕНА ДИКТАТА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Уводне напомене

Под појмом писање подразумјева се скуп знања, навика, вјештина и способности правилног графичког обликовања писаних и штампаних слова у одређеном писму. Писање је саставни дио почетног читања и писања у настави матерњег језика. Писање је сложен психомоторички процес у коме значајну улогу има координација нервног и мишићног система, посебно у усклађивању мишићног склопа шаке и прстију.

Диктат је у периоду учења читања и писања веома сложен, а може бити и тежак за ученике. Диктат је сложенији од преписивања, сложенији су и мисаони и психички процеси који учествују у њему. У току диктирања ученик најприје доживљава текст као акустичку представу. Он мора да препозна одређену акустичку слику, да препозна ријечи и реченице, синтагме или групе ријечи, затим да их запамти и да их одговарајућим словима правилно уобличи и повеже. Док пише ученик је оптерећен запамћивањем текста. Он мора активно да прати диктирање и да чврсто у својој свијести држи одређену мисао, а затим да усмјери пажњу на начин записивања.

Приликом употребе диктата у периоду наставе почетног читања и писања треба знати сљедеће:

- Да реченице и текстови који се диктирају морају бити једноставни, јасни и разумљиви;
- Да реченице и текстови који се диктирају морају бити примјерени узрасту ученика;
- Да се не диктира ученицима када су преморени;
- Да ученик мора бити мотивисан за диктирање и да се за тако нешто мора припремити.

Гријеше наставници који у настави почетног читања и писања диктирају ученицима цијеле приче и пјесме. Због великог напора, овакав начин вјежбања изазива код ученика отпор према диктирању.

* sokidaki@gmail.com

Облици говорних вјежби у настави

Настава говорне културе утемељена је на говорним вјежбама, чија ефикасност зависи од њихове детаљне организације, од маштовито осмишљене садржајне структуре, вјештог иницирања ученика на разговор, као и од међусобне сихронизације наставних задатака. Говорне вјежбе можемо подијелити на*: ортоепске, стилско-композицијске и интерпретативне.* Свака од ових наведених врста има за циљ унапређивање говорне културе ученика.

Диктат је у периоду учења читања и писања веома сложен, а може бити и тежак за ученике. Основни циљеви диктирања у периоду наставе почетног читања и писања су усмјерени на савлађивање технике писања, на изграђивање правилности, уредности рукописа на његов естецки изглед.

Није тачно утврђено колико треба да буде дужина текста која се ученицима диктира, колико реченица смије да се диктира и колико ријечи може да садржи поједина реченица.

То нормирање броја реченица и броја ријечи које смијемо да диктирамо зависи од околности и од интелектуалних и психофизичких способности ученика. Тих норми се не треба придржавати круто већ више орјентационо, што зависи од различитих околности. Али, такође, ученике не смијемо оптеретити дужином диктираног текста. Методичари препоручују да диктат може да садржи на крају првог полугодишта у првом разреду од 12 до 16 ријечи, то значи, 3 – 4 реченице од по четири ријечи. Неки методичари препоручују да се са диктатом треба почети када ученици одприлике науче више од половине писаних слова, а има и оних који препоручују диктат тек када ученици науче сва писана слова. Диктирање у периоду наставе почетног читања и писања треба почети реченицама које су једноставне и не садрже више од 2 – 3 ријечи.

Према општим захтјевима припрема диктата најчешће почиње с упознавањем задатака. Затим се упознају садржаји и цјелина. Упознавање може бити уопштено, да се добије преглед, но понекад ће бити потребно спровести кратку анализу и уочити идеју садржаја. Ово посебно вриједи за оне врсте диктата којима није циљ само развијање правописне писмености. Затим се спроводи језичко разматрање садржаја. Ученици морају уочити ријечи са правописним тешкоћама због којих се пише диктат. Анализа ријечи може бити само усмена и кратка. У случајевима тежих диктата и код мањих ученика ријечи се гласно анализирају, уочава се њихово значење у реченици, утврђује се њихова правилност и начин писања. Те се ријечи могу посебно исписивати на табли и након разматрања могу их ученици уписивати у своје свеске.

За успјешност диктата важни су још и неки други захтјеви. У првом реду то је избор текста. До доброг текста није једноставно доћи. Тешко је повезати садржаје, идејне и језичке захтјеве и све то прилагодити ученицима. Поред тога, догађа се да је један текст за неке ученике

прелаган, а за неке претежак. Текст мора бити занимљив, близак, те садржајно и стилски прилагођен ученицима. С обзиром на то да диктат није циљ, већ само средство, та занимљивост и примјереност садржаја има велико значење. Са језичке стране текст мора одговарати учениковим способностима. Сувише лаган текста и са једноставним задацима ученици пишу механички. Претежак текст обесхрабљује ученика, па такав диктат има слабу образовну вриједност.

Врсте диктата

У овом периоду могу се примјенити сљедећи облици диктирања:

Аутодиктат - То није диктат у ужем смислу. Ученик пише из главе, дакле напамет научен текст. Он сам себи диктира. Ову вјежбу неки сматрају преписивањем-преписивањем из главе.

Контролни или орјентациони диктат - Да би наставник провјерио ученичка правописна знања, служи се контролним диктатом. Најчешће се њиме користи на почетку школске године, затим приликом преузимања новог разреда, а и у току године када жели провјерити знање правописне писмености у вези са до тада обрађеном грађом.

Диктат за увјежбавање - То је врста диктата која се примјењује непосредно након обраде новог правописног правила. Зато се то назива диктат за увјежбавање непосредног наученог правила.

Изборни диктат - За разлику од осталих врста диктата овај диктат је прилично сложен. Ученици млађих разреда доста тешко у њему успијевају. Користе се за увјежбавање правописне и граматичке грађе. Основна његова карактеристика, како му и само име каже, је у томе што се не пише цијели текст већ само оне ријечи и реченице које желимо утврдити.

Слободни диктат- Ученици у овом случају не пишу дословно како им се диктира, већ врше веће или мање измјене у избору и редослиједу ријечи. Смисао реченица и садржај мора остати непромјењен. Зато се овај диктат дијелом приближава слободним писменим саставима. (Чоп 1972 : 44)

Контрала исправљања и преписивање диктата може се проводити на неколико начина:

1) Из педагошких разлога пожељно је да се ученици самокритички осврну на свој рад. Зато исправак почиње одмах послије завршене вјежбе. Ученици још једном читају садржај са задатком да сами уоче и исправе евентуалне грешке. На тај начин уочавају своје недостатке, о њима размишљају и развијају корисну навику да критички оцјењују властити посао.
2) Користан је начин да ученици међусобно измјењају свеске и један другог провјеравају. Пронађене грешке не прецртавају, већ их само обиљеже.

3) И поред ова два начина провјеравања, наставник се мора и сам увести у то какви су резултати. Најобичнији начин провјеравања састоји се у томе да један ученик из своје свеске диктира прву реченицу, а други је ученик пише на табли, док натавник за то вријеме пажљиво пази да учениково диктирање буде правилно и да текст на табли буде исписан лијепо, читко и без грешака.
4) Наставник по завршеној вјежби покупи ученикове свеске, прегледа их, проналази и класификује почињене грешке. Наредног дана ради се исправак. Претходно наставник обавјештава о врсти и количини грешака и констатује се да ли је направљено више или мање грешака у односу на претходну вјежбу. (Чоп 1972 : 67)

Према мишљењу Симеона Маринковића, диктат је у периоду извођења наставе почетног читања и писања веома сложен, а може бити тежак за ученике. Зато са употребом диктата у етапи наставе почетног читања и писања морамо бити опрезни и пажљиви. Диктат је сложенији од преписивања, сложенији су мисаони и психички процеси који учествују у њему.

У току диктирања ученик најприје доживљава текст као акустичну представу. Он мора да препозна одређену акустичку слику, да препозна ријечи и реченице, синтагме или групе ријечи, затим да их запамти и да их одговарајућим словима правилно уобличи и повеже. Док пише, ученик је оптерећен запамћивањем текста, он мора активно да прати диктирање и да чврсто у својој свијести држи одређену мисао, а затим да усмјери пажњу на начин записивања. Методичари препоручују да диктат може да садржи на крају првог полугодишта у првом разреду од 12-16 ријечи, што значи 3-4 реченице од по 4 ријечи. Неки методичари препоручују да са диктатом треба почети када ученици отприлике науче више од половине писаних слова, а има и оних који препоручују диктат тек када ученик научи сва писана слова.

У оквиру ове теме спроведено је истраживање у којем су учествовали ученици нижих разреда основних школа. Познато је да се писањи и диктирању у наставном процесу не посвећује довољно пажње, па сходно томе се покушало испитати став ученика о свему овоме. Константан темпо диктирања није могућ за све ученике, јер је познато да се ученици међусобно разликују по својој интелектуалној способности, брзини писања и резеновања чињеница. Да би се спровело истраживање, постављени су: проблем, предмет и циљ истраживања, задаци, хипотезе, методе и технике истраживања.

Проблем и циљ истраживања

Проблем истраживања односио се на испитивање да ли и у којој мјери је диктат примјерен узрасту ученика нижих разреда.

Истраживање је спроведено са циљем да се испита утицај диктата на ученике нижих разреда.

Предмет истраживања

Диктат као важан фактор који је подједнако прилагођен свим узрастима ученика нижих разредима.

Задаци истраживања

-Из постављеног циља можемо одредити сљедеће задатке:

1. Испитати утицај диктата на брзину писања како код дјечака тако и код дјевојчица.
2. Испитати какав утицај диктат има на успјех лоших и добрих ученика.
3. Испитати утицај диктата на успјех ученика у предметној и разредној настави.

Хипотезе истраживања

-На основу циља и задатака, могуће је поставити главну хипотезу

– Претпоставимо да постоји утицај диктата на брзину писања код ученика

-Из ове хипотезе произилазе помоћне хипотезе:

1. Претпоставимо да диктат појединачно утиче на успјех и дјечака и дјевојчица
2. Претпоставимо да диктат има бољи утицај у предметној него у разредној настави
3. Претпоставимо да диктат боље утиче на успјех бољих него лошијих ученика.

Методе истраживања

У овом истраживању коришћене су сљедеће истраживачке методе

Метода илустрације: је поступак којим се због сложености, удаљености или других разлога, објективна реалност замјењује и проучава помоћу наставних средстава, као што су: слике, фотографије, графикони и сл.

Метода теоријске анализе: користи се са циљем да се теоријски расвјетли проблем истраживања и тиме омогући фокусирање предмета истраживања, дефинишу основни појмови, утврде циљеви и задаци истраживања.

Технике и инструменти истраживања

Технике:

Анкетирање: је истраживачки поступак у коме се испитаницима постављају питања и од њих се тражи да на постављена питања дају одговоре. Преко тих одговора долази се до чињеница које се односе на педагошку појаву која је предмет истраживања.

(Банђур, Б. , Поткоњак,Н)

Иструменти:

Анктетни упитник: њиме се могу утврдити ставови, мишљења, ставови, судови испитаника о некој појави, догађају, процесу, поступку, стању. Њиме се такође могу истраживати и интересовања испитаника као и преференције испитаника.

(Банђур, Б. , Поткоњак,Н)

Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања су чинили ученици Основне школе “ Србија ” и " Пале "у Палама. Узорак су чинили ученици IV (четвртих) разреда О.Ш.

Статистичка обрада података

За ово истраживање које се односи на утицај диктата на брзину писања код ученика, од статистичких података коришћен је коефицијент корелације.

Прилог

(Анкетни упитник)

Овим истраживањем желимо провјерити колико диктат утиче на брзину писања код ученика у настави. Надам се да сте заинтересовани за ову тему и да ћете помоћи да употпунимо ваша знања и изведемо релевантне закључке. Анкета је анонимна.

У напријед хвала на сарадњи!

Пол ученика: а) мушки ; б) женски
Година рођења _____ ; **Разред** _____;

1) Заокружите одговор који сматрате исправним?
Да ли се често се у вашем одјељењу примјењује диктирање?
а) често ; б) понекад ; в) никад

2) Да ли ти одговара овакав начин рада?
а) да ; б) не

3) Да ли диктат подстиче мотивацију и жељу за радом?
а) да ; б) не

4. Сматрате ли да овакав начин рада треба чешће примјењивати?
а) да ; б) не ; в) по некад

Образложити свој став:
_____
_____

5.Да ли вас оптерећује овакав начин рада?
а) да ; б) не ; в) по некада

6.Да ли ваш учитељ диктира пребрзо ?
а) да ; б) не ; в) понекад

7.Да ли вам се често диктира садржај који је тежак и није примјерен вашем узрасту?
а) да ; б) не

8.Сматраш ли да диктирање помаже у развијању пажње на часу?
а) да ; б) не

9.Да ли током диктирања можеш истовремено да запамтиш шта учитељ диктира и да то све запишеш у своју свеску?
а) да ; б) не

10. **Да ли би волио да се убудуће у твом одјељењу примјењује овакав начин рада?**
а) да ; б) не

Резултати истраживања

У овом истраживању учествовало је сто десет ученика четвртих разреда О.Ш. "Пале" и "Србија". Од десет питања која су постављена, ученици су имали могућност избора.

Добијени резултати биће приказани табеларно и процентуално. Из добијених резултата се види да ученици у већој мјери сматрају да се у њиховом разреду примјењује диктат и да им одговара овакав начин рада. Чак 80% ученика сматра да их диктата подстиче на рад, а 59,9 % да их не оптерећује у раду. 72 ученика су одговорила да им одговара овакав начин рада, а 32 ученика да им не одговара овакав начин рада. 60 ученика је одговорило да овакав начин рада треба чешће примјењивати, 28 ученика не треба, а 22 ученика да треба по некад примјењивати...

	Да	Понекад	Не
Да ли се у вашем разреду често примјењује диктирање?	83	23	0
Да ли вам одговара овакав начин рада?	72	0	32
Да ли вас диктирање подстиче на рад?	78	0	32
Да ли овакав начин рада треба чешће примјењивати?	60	22	28
Да ли вас оптерећује овакав начин рада?	15	30	65
Да ли ваш учитељ диктира брзо?	15	10	85
Да ли вам се диктира тежак садржај?	17	0	93
Да ли диктирање подстиче развој пажње?	72	0	38
Да ли стижеш, током диктирања, да се запишеш?	69	0	41
Да ли би волио да се овакав начин рада и у будуће примјењује?	91	0	19

Проценти	Да	Понекад	Не
Да ли се у вашем разреду често примјењује диктирање?	79,09	20,09%	0
Да ли вам одговара овакав начин рада?	65,45%	0	34,55
Да ли вас диктирање подстиче на рад?	70,09%	0	29,09%
Да ли овакав начин рада треба чешће примјењивати?	54,45%	20%	25,45%
Да ли вас оптерећује овакав начин рада?	13,64%	27,27%	59,09%
Да ли ваш учитељ диктира брзо?	13,64%	9,09%	77,27%
Да ли вам се диктира тежак садржај?	15,46%	0	84,54%
Да ли диктирање подстиче развој пажње?	65,45%	0	34,55%
Да ли стижеш, током диктирања, да се запишеш?	62,72%	0	37,28%
Да ли би волио да се овакав начин рада и у будуће примјењује?	82,72%	0	17,28%

Литература

Банђур, В. , Кундачина, М. (2007) : *Методолошки практикум, Београд*

Вучковић, М. (1993), *Методика наставе српског језика и књижевности,* Завод за уџбенике и наставна средства , Београд

Илић, М. (2007), *Методика наставе почетног читања и писања*, Бања Лука, Комезграфика

Лакета, Н. , Васиљевић, Д. (2006) : *Основе дидактике, Ужице*

Маринковић, С. (2003), *Методика наставе српског језика и књижевност,* Креативни центар, Београд

Милатовић, В. (1998), *Методика наставе почетног читања и писања,* Београд, ИП Наука

http://hrcak.srce.hr/

Данијела Д. Вуковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115275V

ЗАСТУПЉЕНОСТ ЕКОЛОШКИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИЦИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

1. *Еколошки садржаји као компонента васпитања и образовања*

Веома важан фактор друштвених процеса који учвршћује темељне еколошке вриједности и знања у васпитно – образовном систему јесте еколошко васпитање. Еколошко васпитање и образовање налази своје упориште у самом човјековом постојању као индивидуалног и друштвеног бића. Процес еколошког васпитања и образовања је стално отворен и актуелан процес. Овај процес остварује се и мијења у складу са потребама и развојем човјечанства као и свега онога што се данас означава као живот „савременог човјека“. Ту се подразумијева научно – технолошка револуција која је направила огроман искорак човјечанству и омогућила удобнији живот сваком појединцу. Међутим тај процес напретка човјечанства има и негативне посљедице, а то су нарушена и деградирана животна средина. Негативне посљедице научно – технолошке револуције могу се подијелити у двије групе:

1. физичке (загађеност ваздуха, воде, земљишта, промјена климе, енергетска криза...)
2. социјалне (међусобна отуђеност људи и отуђеност људи од природе, бесмисао људског живота, незапосленост, недостатак етике...)

Већ дуже вријеме на природу дјелују различити процеси који је уништавају а који могу довести до огромних промјена и негативних посљедица великих размјера. На такав проблем указују нам неки стручњаци, научници, па и „обични“ људи који се најчешће удружују у еколошке покрете и друге сличне организације. За ефикасан рад поменутих организација потребно је свеобухватно познавање еколошке проблематике која се базира на одређеним знањима, умјењима и навикама. Појединци, прва таква сазнања, навике и понашања стичу у породици, а касније кроз организован васпитно – образовни процес, у васпитно – образовним институцијама. Тако стечена знања и навике су сигуран темељ за развијање еколошке свијести одраслог човјека и смјерница за његово еколошко понашање тј. чување, заштиту и могућу обнова животне средине.

* danijelav88@yahoo.com

Васпитање усмјерено на заштиту и очување животне средине, односно еколошко васпитање, је процес којим се дјелује на човјека у смислу развоја његових интелектуалних, духовних и физичких способности које су усмјерене на живот појединца као дијела природе односно животне средине. Човјек је, поред тога што је дио природе, и дио друштва као цјелине, односно заједнице.

У друштву се одвијају различити процеси, а један од њих је и образовање за заштиту животне срадине, односно еколошко образовање. Процес еколошког васпитања и еколошког образовања су нераскидиво повезани и обухватају низ фактора као што су биолошки, еколошки, културолошки, економски, итд. Еколошко васпитање и образовање се могу схватити чак и као грана науке која може стимулисати младе умове да упознају и схвате проблеме животне стредине, да се суоче са њима и оспособе за константно улагање напора за њихово превазилажење. У Педагошкој енциклопедији (1989) стоји да је еколошко васпитање стицање савремених знања, вјештина, навика и ставова о еколошким особеностима, процесима и знањима у животној средини; упознавање са дјеловањем човјека на животну средину у различитим формама и димензијама; разумијевање савремених тежњи и могућности науке, технологије, друштвених наука и умјетности за цјеловиту заштиту и унапређивање животне средине; навикавање на правилан однос према објектима у природи, културним вриједностима, радом створеним вриједностима, посебно према свеукупним међуљудским односима.

Еколошко васпитање је тијесно повезано са различитим аспектима личности, јер еколошка свијест постаје саставни дио савременог човјека, што је она одувијек и била, али савремено еколошко друштво данас тражи константно и свјесно промишљање и дјеловање на ту тему.

У литератури се наводе сљедећи задаци еколошког васпитања и образовања:

- усвајање система еколошких знања
- изградња вриједносног еколошког система
- формирање еколошких навика
- овладавање еколошком културом (Кундачина, 1998)

Чиниоци еколошког васпитања могу бити спољашњи (сродински) и унутрашњи или чиниоци личности.

Чиниоци личности се могу сврстати у двије групе:

- чиниоци који се могу подвести под појам мотивације (колико појединци усвајају еколошку оријентацију као вриједност, колико су задовољни стањем животне средине);
- чиниоци који се могу подвести под појам компетенције (шта појединци знају, о чему су информисани и какво им је искуство).

Еколошко васпитање и образовање треба да послужи као основа за оспособљавање младих нараштаја како би у конкретним ситуацијама

разликовали болесно и здраво, корисно и штетно, и сл. што би било темељ за оно што се може назвати „еколошки оријентисана интелигенција“. Еколошко васпитање и образовање остварује се примјеном одређених метода, облика, средстава, а све у циљу усвајања еколошких садржаја, развијања способности и вјештина.

Свијет у коме живимо захтјева од ученика да веома рано почну размишљати о њему. Количина знања, односно информација којом ученици требају располагати, из области екологије, у посљедње вријеме знатно се повећала, али је исто тако доступност тих информација знатно већа него прије. Кроз еколошке садржаје ученици треба да схвате бројне чињенице, везе и односе у природној, односно животној средини, али оно што је најважније је да схвате да свака човјекова дјелатност, односно акција, има своју реакцију, тј. резултат дјеловања на животну средину. Ако се еколошки садржаји у настави обрађују водећи се оваквим схватањем код ученика ће се формирати свијест да су и они одговорни за свијет у којем живе.

Свијест о припадности свијету (природи, животној средини) као систему, код ученика ствара осјећај припадности и одговорности према том свијету. Такав поглед на живот и свијет код ученика је могуће остварити избором адекватних еколошких садржаја, прихватљивих и адекватних метода и облика рада у настави, побољшањем комуникације међу носиоцима наставе, повећањем доступности информација, као и понуда разноврсних програма који ће ученицима омогућавати да активно учествују у рјешавању кључних еколошких проблема.

2. *Заступљеност еколошких садржаја у наставном плану и програму*

Наставни програм у млађим разредима основне школе предвиђа посебне садржаје из области заштите и унапређивања животне средине у више предмета. Програмски садржаји су углавном дати глобално, а наставнику је допуштено да програмске садржаје концентрише, актуелизира и конкретизује их. Они треба да обезбиједе да се ученицима ненаметљиво пружају информације у вези човјека и животне средине. У основним школама у Репулици Српској ученици стичу еколошко образовање у свим разредима:

1. у првом разреду кроз предметно подручје „Моја околина“
2. у другом, трећем и четвртом разреду кроз наставни предмет „Природа и друштво“
3. у петом разреду кроз наставни предмет „Познавање природе“
4. у шестом, седмом, осмом и деветом разреду у оквиру наставног предмета „Биологија“.

Поред тога, у основној школи у програм рада одјељењских заједница уврштене су еколошке теме, а организује се и рад еколошких секција.

Наставни програми дају основне цјелине, теме и глобалне садржаје који се разрађују у уџбеницима и реализују се у процесу наставе. Наставом се углавном обухватају основни појмови и принципи екологије, односи и законитости који владају у природи, еколошки проблеми и посљедице загађивања који су највише изражени уопште у свијету, као што су:

- загађеност ваздуха, воде, земљишта и животних намирница,
- крупне климатске промјене,
- снабдијевање питком водом,
- непланска експлоатација природих ресурса и деградација животне средине,
- нестанак различитих врста живих бића итд.

У нижим разредима основне школе еколошки садржаји се прожимају кроз скоро све наставне предмете, корелацијом. Ипак, највише су заступљени у наставном предмету Природа и друштво у другом, трећем и четвртом разреду основног васпитања и образовања. Општи циљ интегрисаног наставног предмета Природа и друштво јесте да дјеца упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у том окружењу.

Настава предмета Природа и друштво у другом, трећем и четвртом разреду реализује се седмичним фондом од по два часа, што на годишњем нивоу износи укупно по 72 часа.

Циљеви наставе природе и друштва су:

- да, на основу непосредног посматрања и упознавања природе и друштва усмјерава сазнајне процесе ученика о природи и друштву у мјесту и ужем завичају,
- да омогући разумијевање међусобне условљености и повезаности појава, односа и процеса у природи, међу људима, у друштву,
- да омогући разумијевање вриједности и улоге људског рада у мијењању природе,
- да активним учешћем у животу и раду колектива и средине омогући ученицима да, у складу са својим могућностима, схвате суштину односа међу људима и у друштву, да доживе своју статусну улогу равноправних чланова заједнице.

Постављени циљеви се реализују кроз конкретне задатке наставног предмета као што су:

- обогаћивање искуства и проширивање сазнања о живом и неживом свијету, појавама и процесима из околине,
- развијање способности разматрања, подстицања критичког мишљења и развијање активног односа према заштити и чувању природе,

- оспособљавање ученика за разумијевање природних појава, међусобне условљености и повезаности живе и неживе природе,
- пружање помоћи ученицима да схвате улогу друштва и човјека у мијењању и коришћењу живе и неживе природе и њихову међусобну условљеност и повезаност,
- развијање љубави према раду и људима код ученика,
- упознавање ученика са значајем и потребом заштите природне и животне средине, увођење ученика у еколошку културу, развијање еколошких навика, еколошке свијести и еколошког понашања код ученика.

У другом разреду еколошки садржаји у наставном предмету Природа и друштво заступљени су кроз сљедеће наставне теме: *Услови за живот и здравље, Биљке и животиње моје околине и Пригодне теме (Заштита животне околине у мом мјесту).*

Очекивани исходи наставе природе и друштва кроз реализацију поменутих еколошких садржаја су:

- да ученици објасне правилан начин здравог живота и хигијенских навика,
- да објасне значај биљака и животиња из своје околине за човјека,
- да увиде поступке лошег односа према локалним ресурсима природе и облике загађивања земље, воде и ваздуха.

У трећем разреду задаци предмета Природа и друштво које ученици треба да остваре су:

- да умију препознати негативне појаве у човјековом односу према животној средини,
- да уочавају узрочно посљедичне везе (са извођењем једноставних огледа),
- да стичу навике одговорног понашања према природи и рјешавају једноставне проблемске ситуације самостално или у тиму.

У трећем разреду еколошки садржаји у наставном предмету Природа и друштво заступљени су кроз наставну тему *Основни услови за живот на Земљи*, а у оквиру ње кроз сљедеће наставне јединице: *Сунце, Тло, Ваздух, Вода, Распрострањеност воде, Особине воде, Загријавање и хлађење воде, Стање воде и Кружење воде у природи.*

Очекивани исходи наставе природе и друштва кроз реализацију поменутих еколошких садржаја су:

- да ученици усвоје значај Сунца и топлоте за живот на Земљи; значај ваздуха за животне функције и значај тла за живот биљака, животиња и човјека на Земљи
- да ученици схвате посљедице и могућности заштите од штетног зрачења и опасности од загађења ваздуха, воде и тла,

- да ученици усвоје распрострањеност воде у природи као и њене особине,
- да ученици могу самостално објаснити шта се догађа загријавањем и хлађењем воде,
- да ученици дефинишу три агрегатна стања воде,
- да објасне кружење воде у природи и утицај вјетра на испаравање,
- да објасне условљеност воде и живота.

У четвртом разреду еколошки садржаји у наставном плану предмета Природа и друштво заступљени су у сљедећим наставним јединицама: *Природна богатства, Пољопривреда, Ратарство и повртларство, Воћарство и виноградарство, Сточарство, лов и риболов, Шумарство, Заједничко живљење.*

Очекивани исходи наставе природе и друштва кроз реализацију поменутих еколошких садржаја су:

- да ученици познају природна богатства Републике Српске и њихов значај,
- да познају значај и користи шума и цјеловитог биљног свијета,
- да познају могућности заштите биљака, али и евентуалне штетне посљедице те заштите,
- да идентификују непријатеље шума као и могућности заштите шума од истих,
- да разумију потребу сарадње на заштити животне средине од загађивања.

На основу датог прегледа заступљености наставних садржаја може се закључити да се са повећањем узраста ученика повећава и заступљеност еколошких садржаја у настави, као и да постоји континуитет у њиховом изучавању.

3. *Развој еколошке свијести употребом уџбеника*

Брига о заштити животне средине одувијек је постојала. Међутим, до развоја еколошке свијести долази у другој половини осамнаестог вијека постављањем првих теорија о животној средини. Након тога долази до појаве темељнијег препознавања еколошких процеса и појава у природи, али и обогаћивања људске свијести у области сагледавања еколошких законитости, те усклађивања људског понашања са истима.

Важно питање, на које анализом уџбеника треба наћи одговор јесте Да ли се употребом уџбеника Природа и друштво може утицати на развој еколошке свијести код ученика? Уџбеник је данас још увијек највише коришћено наставно средство помоћу којег ученици стичу знања и умјења. Као обавезан извор знања у настави и школском учењу уџбеник представља темељну тачку сусрета између професионалне компетенције наставника и ученикових очекивања, те канал путем којег се остварује

наставна комуникација. Развој еколошке свијести потенцира схватање да човјек својим радњама не смије да доведе до прекида процеса у природи, уређујући је према својим потребама, нити до поремећаја функционисања равнотеже која од памтивијека постоји између живих бића и њихове животне средине. Може се рећи да еколошка свијест представља образац живота, који поштује и усклађује са природним законима кружење материје, трошење енергије и обнављање живота, при чему подстиче да се од природе узима само онолико колико је потребно за обезбјеђивање основних људских потреба.

Уџбеници се објављују са специјалном намјеном. У њима се на стручном нивоу саопштавају информације о степену развијености одређене науке и износе се најважнији резултати достигнућа те науке. Резимира се оно што је трајно и што је о неком питању или области сазнања постигнуто у одређеној науци. У уџбеницима се систематски излажу научни садржаји. То су садржаји на којима се граде нова сазнања и истраживања која упућују корисника за даља сазнања у тој науци (Кундачина, Банђур, 2007).

Добар уџбеник мора да има сазнајно – васпитне, дидактичко – методичке, естетске и хигијенско – здравствене вриједности.

Сазнајно – васпитне вриједности има онај уџбеник у коме се материјал обликује по тематским цјелинама које се наслањају једна на другу. Одређене теме у уџбеницима морају бити са таквим редосљедом да се познавање одређене теме јавља као услов за поимање грађе за наредну, а мора се поштовати и логика унутар сваке теме.

Дидактичко – методичке вриједности се постижу ако се у припреми уџбеника уважавају захтјеви психологије, дидактике и методике. Неопходно је водити рачуна о сазнајним могућностима ученика. Научне чињенице морају бити одређене на такав начин да их ученици одговарајућег узраста могу схватити. Са друге стране, информације које се презентују кроз уџбеник не смију да буду штуре и на нижем нивоу од дјечјих потреба и могућности.

Естетски захтјеви биће задовољени ако се у уџбенику налазе илустрације, цртежи, слике, шеме, а све у вези са текстом, прегледно, јасно, недвосмислено и прилагођено узрасту за који је уџбеник намијењен. Наслови и поднаслови треба да су правилно распоређени и лијепо обликовани. Квалитет папира мора да задовољи прописане стандарде. Корице уџбеника би требало да својим дизајном привуку ученике, а сам уџбеник ће бити привлачнији ако буде имао мањи број страница.

Здравствено – хигијенски критеријум задовољава онај уџбеник у коме се води рачуна о учениковом здрављу, нарочито здрављу очију. Слова трба да су довољно велика, а редови довољно и правилно размакнути.

Маринковић сматра да дјеца из уџбеника уче о начинима како се загађује животна средина (вода, ваздух, природа уопште), али не и о томе шта треба чинити и како заштитити и чувати своју околину. Из уџбеника

се не види конкретна лична одговорност и обавеза када одрасту (Маринковић, 2004).

Литература

Андевски, М., Кундачина, М. (2004): *Еколошко образовање*. Ужице: Учитељски факултет.

Банђур, В., Поткоњак, Н. (2006): *Истраживачки рад у школи*. Београд: Школска књига.

Банђур, В., Поткоњак, Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи.* Београд: Учитељски факултет.

Ждерић, М., Стојановић, С., Грдинић, Б. (2000): *Методика наставе познавања природе.* Нови Сад: Змај (II издање).

Кундачина, М. (1998) *Чиниоци еколошког васпитања и образовања.* Ужице: Учитељски факултет.

Кундачина, М., Банђур, Б. (2007): Академско писање. Ужице: Учитељски факултет.

Маринковић, С. (2004): *Дечја права и уџбеник.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пашалић, С., Станојловић, С. (2010): *Природа и друштво за четврти разред основне школе.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија I (1989): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Спасојевић, П. и сар. (2011): *Природа и друштво за други разред основне школе.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Станојловић, С. и сар. (2012): *Природа и друштво за трећи разред основне школе.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ћурчић, М. (2006): *Методичка организациона структура наставе природе и друштва.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђе Р. Лаловић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115283L

УТИЦАЈ КРАТИВНЕ НАСТАВЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА НА РАЗВОЈ КРЕАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

„Образовање је у основи умјетност, а учитељ изражава највиши појам те умјетности кад је чува од тога да не постане рутинска или летаргична.“

Хауард А. Озмон, Самјуел М. Крејвер

"Желио бих кутрити у тиху кутку, у срцу свијета мога дјетета. Знам да дијете има звијезде које њему зборе и небо склоне, који се пригињу над његово лице, да га разоноде врцкастим облацима и дугама. Ствари које држимо нијемима и беспокретнима, допузаће кришом до дјечјег прозора с причама и пладњевима пуним шарених играчака. Желио бих путовати цестом, која кроз дјечје мисли води и одлази далеко изван свих граница...“

Р. Тагоре, Дјечији свијет

Овај увод упућује, а можда и уводи у дјечије мисли, те проводи цестом која надилази све границе креативног духа и креативног понашања свих судионика у настави. Савремена ликовна настава у основним школама тежи, између осталог, да развије креативност ученика и њихов ликовно-естетски сензибилитет, а то се остварује прије свега, практичним ликовним радом, помоћу ликовног изражавања и ликовног обликовања у четири ликовна подручја – цртања, сликања, графике и просторног обликовања у разним ликовним техникама и материјалима. Примјена разноврсних ликовних материјала и одговарајућих поступака побуђује интересовање ученика за ликовну умјетност и ликовне активности уопште, отвара им нове видике у широким просторима визуелне и ликовне културе и открива им увијек нове могућности сопственог ликовног израза. Основно познавање материјала и могућности њихове примјене и обраде у ликовне сврхе у том смислу је несумњиво, од изузетне важности. То је услов без кога се не не може ни замислити било какав позитиван резултат и напредак у ликовном раду. То важи за редовну наставу исто као и за рад у ликовним секцијама и у слободним активностима.

* lalowdzo@hotmail.com

Образовни циљеви

Образовни стандард ликовне културе за ниже разреде основне школе темеље се на чињеници да умјетничка дјела, као израз стварности, као приказ реалних и измишљених свјетова, могу надахнути ученике да стварају различиту стварност за себе. Из те спознаје произилазе важна знања и вјештине нужне за развој естетског изражаја на подручју ликовних умјетности. Из потребе за развојем креативне наставе ликовне културе у основном образовању постављена су четири темељна циља, који одређују кључне аспекте ликовне писмености ученика, те одражавају укупност и повезаност перцепције креативног ликовног стваралаштва и учења.

Циљеви и задаци

1. *Ликовна умјетност, ликовне технике, друштво и околина*

Ученици ће бити у могућности да разумију ликовни језик и способности умјетничкух врста, те ликовне технике, као и међусобне односе и њихове солијализујуће и еколошке садржаје.

2. *Вјештине*

Ученици ће стећи вјештине потребне за ликовно обликовно и техничко ликовно изражавање, рјешавање визуелних проблема и преношење ликовних идеја и резултата, заједнички рад, те вредновање резултата.

3. *Знање*

Ученици ће стећи знање и разумијевање сликарства, вајарства, архитектуре, примијењених умјетности, дизајна и нових медија, које ће употребљавати за ликовно изражавање и проширивање компетенција визуелног и креативног мишљења.

4. *Ставови*

Ученици ће се подстицати у различитим димензијама ликовне надарености и дијеловима креативног процеса, који подржавају дивергентно мишљење и примјену умјетничких ликовно-техничких и технолошких спознаја.

5. *Теме*

Наставне теме образовног стандарда креативне наставе ликовне културе код ученика подразумијевају развој ставова, вјештина и оспособљеност за рјешавање ликовних проблема и доношење одлука важних за развој визуелне писмености, естетске осјетљивости и естетске критичности.

Циљ креативне наставе ликовне културе

- Омогућити ученицима изражавање личних доживљаја доступним визуелним медијима, материјалима и средствима рада
- Његовати самопоуздање ученика и личне креативне ликовно изражајне способности
- Упознати ученике са вриједностима завичајно-националне културне баштине, те њезиним учивањем.
- Код ученика развијати естетски сензибилитет за животни простор, склад и уређење околиша.

Развој креативних способности ученика остварује се кроз наставне теме из ликовне културе:

- Тачка и линија – циљ је изражавање и спознавање могућих обрисних (контурних) линија у обликовању ликова (облика) на површини-равни, схватање ритма линија и површине у низу и разликовање структуре линија помоћу контраста.
- Боја – у цјелини, циљ је научити препознати, именивати и изразити основне и изведене боје, топло-хладне контрасте боја, свијетло-тамне констрасте, те изразити текстуру топло-хладно контраста боје.
- Површина – циљ је схватити површину као вањски изглед равни, упознати текстурална и фактурална својства површине.
- Волумен и маса у простору – циљ је препознати масу као било какав тродимензионални облик у простору израђен од различитих материјала, повезаности масе и простора, спознавање контраста великог и малог простора, разликовање једноставног од сложеног простора и изражавање разлика између геометријски организованог простора и природне околине.

Литература

Галовић, Гостовић (2011): *Ликовна култура за гимназије и стручне школе.* Београд: Завод за уџбенике Београд.

Јаковљевић, Р. (1989): Настава *ликовна културе од И до ИВ разреда основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Београд.

Карлаварис, Келбли, Станојевић-Кастори (1986): *Методика ликовног васпитања предшколске деце,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства Београд

Карлаварис, Келбли, Станојевић-Кастори (1989): *Ликовна култура за И и ИИ разред просветне струке,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства Београд

Хузјак, М. (2002): *Учимо гледати 1-4, приручник ликовне културе за наставнике разредне наставе.* Загреб: Школска књига.

Ђурђица И. Јефтић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115287J

ПРИМЈЕНА ГРУПНОГ ОБЛИКА РАДА У НАСТАВИ СРПКОГ ЈЕЗИКА

Увод

Групни облик рада се, као специфична цјелина дидактичко-методичких елемената, јавља почетком 20 вијека у најразвијенијим земљама западне Европе, а пола вијека касније стиже и на наше просторе. На појаву и афирмацију групног облика рада утицали су бројни фактори, нарочито друштвене околности и циљеви наставног рада који из њих проистичу, схватање групе као мање друштвене заједнице, потреба за индивидуалним и социјалним развојем појединца. Ипак, афирмацији групног облика рада, највише су допринијела нова схватања развоја ученика као индивидуалног и друштвеног бића, а у вези с тим тежња превазилажења испољених слабости фронталног и индивидуалног рада у настави.

Облик наставног рада је начин активности наставника и ученика који карактерише одговарајућа врста социолошке организованости, сматра др Младен Вилотијевић (1999:179). Такође сматра да је групна настава такав облик рада у коме се одјељење дијели на групе које, свака за себе, остварују постављене наставне задатке и о резултату свог рада обавјештавају одјељенски колектив.

Групни рад помаже ученицима да се боље орјентишу у свом друштвеном окружењу, да лакше и брже схвате социјална збивања око себе и да им се на конструктиван начин прилагођавају. Радећи са другима, ученици уочавају да су међусобни односи у групи сложени и почињу на нов начин гледати на те односе.

Најважније је да сваки члан групе осјети да је користан и употребљив, да исказује своје могућности и да се самопотврђује и као индивидуално и друштвено биће. Има разних типова ученика, и оних неспретних, и оних агресивних, и оних површних, и оних са недовољним фондом знања... њих треба на вријеме уочити и наћи им одговарајуће мјесто у њима одговарајућој групи. Увијек се може пронаћи садржај којим они владају и који их интересује.Тако ће ,нпр., надарени ученици, кроз заједнички рад, проналазити нова подручја дјелатности и нове подстицаје за свој рад.

* djurdjicajeftic123@gmail.com

Ако је ријеч о ученицима млађег школског узраста, код њих треба, кроз организовану сарадњу у оквиру групе, развити вишесмјерну комуникацију међу њеним члановима. Ученике треба постепено припремати и оспособљавати да учествују у постављању групних циљева. А то није нимало једноставно када се узме у обзир узраст ученика и када се зна да су циљеви и задаци васпитно-образовног рада у школи јасно дефинисани, а наставници стављени у позицију да их реализују.

Важно је да сви чланови групе или њена већина прихвате унапријед постављени циљ, да га сматрају својим избором и да се добровољно ангажују на његовом остваривању.

Формирање малих група мора бити засновано на интеракцији између два или више ученика (највише 6) усмјереној на постизање одређеног циља или више циљева који се називају групним циљевима.(Василијевић 2007:121)

У стручној литератури, групни циљ није прецизно дефинисан. По некима је то скуп сличних индивидуалних циљева чланова групе, по другима-скуп оних индивидуалних циљева који су усмјерени на групу, по трећим групни циљ је зависан од узајамне повезаности мотивационих система чланова групе, по четвртима је групни циљ као нешто што утиче на чланове групе да се ангажују у активностима усмјереним на групу и на постизање заједничког циља.

Различита схватања групног циља највјероватније произилазе из различитих схватања врста група. Уколико се као критеријум дефинисања групних циљева узимају у обзир и индивидуални и заједнички циљеви чланова групе, онда се може говорити о главним и споредним групним циљевима. Главни циљ је сврха постојања групе , а споредни су појединачни циљеви чланова групе који се разликују од објективног групног циља. За успјешно дефинисање групе није довољно само то да буду задовољене индивидуалне потребе њених чланова, већ је од изузетне важности и да буду реализовани и општи циљеви групе. Природно је очекивати да чланови групе који су преузели одговорност за њен рад, буду активнији и да оне циљеве које доживљавају као најзначајније настоје „наметнути“ цијелој групи.

Најуспјешније су оне групе, у оквиру којих постоји склад између индивидуалних потреба чланова групе и њених циљева.

Треба имати на уму да постоје спонтане и плански формиране групе и да динамика и настанак њихових циљева нису исти. Спонтано формиране групе имају један или више циљева, то су углавном, индивидуални циљеви њених чланова. Плански формиране групе имају унапријед формиране циљеве од чијег прихватања зависи даљи ток функционисања групе.

Према мишљењу Данијеле Василијевић (2007:121), међу најзначајније моменте усвајања *групних циљева* спадају:

1. објективна и субјективна вриједност групних циљева за личне потребе појединаца у групи и успјешност групе у задовољавању тих потреба;
2. јасноћа и међусобна усаглашеност групних циљева;
3. учешће чланова у постављању циљева групе;
4. оданост групи;
5. шира социјална подршка циљевима групе-подударање циљева групе са вриједностима и настојањима шире друштвене заједнице.

У којој ће се мјери прихватити и спроводити циљеви групе, умногоме зависи од јединства групе и степена залагања њених чланова да се ти циљеви остваре. Незаинтересованост и пасивностт појединих чланова групе омета, па чак доводи и у питање остварење постављених циљева. Опадање интересовања за рад и пасивност у групи, може се сузбити и спречити, ако се до детаља разради и установи чврст и поуздан систем праћења активности сваког појединца у групи и ако се на адекватан начин вреднује његово залагање у остваривању постављених циљева.

Вредновање рада је важно и са становишта самопотврђивања личности. Радећи у групи, код ученика се подстиче развој свијести о сопственој индивидуалности и социјалном идентитету. У процесу рада, ученик упознаје и развија своје способности, задовољава постојеће и развија нове потребе, стечена знања, навике , вриједносне орјентације,..

Врсте група (Вилотијевић1999:186):

1. према начину састављања (групе ученика приближног нивоа знања и способности, групе састављене по критеријуму пријатељства и дружења);
2. према врсти радних задатака (групе за припрему и сакупљање грађе и за увјежбавање и демонстрације, групе за обраду градива).

Према *врсти радних задатака* могу постојати:

а) групе за припрему и сакупљање грађе и за увјежбавање и демонстрације; и б) групе за обраду градива.

Структура наставног часа у групном облику рада пролази кроз пет етапа (Вилотијевић 1999:190):

1. етапа -фронтална организација рада;
2. етапа –расподјела задатака групама;
3. етапа –самостални рад група;
4. етапа –заједнички пленарни рад свих група;
5. етапа –вердновање знања (верификација).

Наставник је активан у првој фази часа када се распоређују задаци и дају упуства, а затим дискретно усмјерава рад и помаже групама ако је потребно . кад групе извјештавају о резултату, кад се сумира рад, наставник по потреби, исправља и допуњава ако то не могу ученици.

У наставној пракси је најчешћи случај да ученици раде на различитим задацима, свака група добија свој задатак, рад је за ученике занимљивији. Групе могу да раде и на паралелним задацима.

Врсте задатака за групни рад (Вилотијевић 1999:189):

1. истоврсни;
2. диференцирани.

Симеон Маринковић (2003:48) сматра да *структура часа* организованог по групном облику рада може бити следећа:

1. утврђивање теме, односно задатака у цјелини-заједничког за цијело одјељење, као и задатака по групама;
2. формирање група од по 3-4 ученика, избор руководилаца;
3. подјела задатака по групама и договор о начину рада;
4. рад група на реализацији задатака;
5. извјештај група о резултатима;
6. дискусија и оцјењивање поднјетих извјештаја, измјена и допуне;
7. закључци о резултатима рада.

Величина групе (Вилотијевић 1999:188) је један од важнијих услова за успјешан групни рад. Он наводи да је оптималан број ученика у једној групи између 5 и 7 ученика. Он сматра да би се у већој групи изгубиле главне предности групног рада (не би се постигла пуна активност сваког појединца), док би у сувише малим групима изостала међусобна интеракција и сукобљавање мишљења.

Предности групног рада (Вилотијевић1999:192)

- избјегава се основна слабост фронталне наставе а то је усмереност свих напора према просјечном ученику;
- слабији ученици су мотивисани;
- нема ривалства унутар групе;
- наставник обилази све групе и свима помаже;
- развијање другарства;
- боља социјализација личности.

Тешкоће и слабости у групној настави (Вилотијевић 1999:192)

- није свако градиво погодно за групни рад;
- има индивидуалаца, ученика који воле да раде сами;
- недостатак организационо-техничких услова за групни рад;
- нису сви наставници поборници овог облика рада.

Групни облик рада је важан вид индивидуализације наставе. Групна атмосфера погодује раду и развоју свих ученика , погодује и интровертним и екстровертним ученицима. Отворенији ученици су у прилици да уравнотежују свој рад према другима , а затворенији учениц постају слободнији, активнији и друштвенији. Радећи у групи, ученици испољавају и развијају рзличите личне особине. Групна активност је незаобилзна у погледу: развоја радних навика, његовање критичког и стваралачког мишљења, стицања квалитетнијег знања, оспособљавања ученика за самообразовање, развијање осећања за друге и смисла за

подјелу рада, рационалнијег коришћења рада на часу, ефикаснијег коришћења извора знања, вишесмјерне комуникације у процесу учења, групне солидарности,....

Примјена групног облика рада у настави српског језика

У поређењу са наставом других предмета настава српског језика је најсложенија. То произилази из природе садржаја овог предмета јер се он састоји из три наставна подручја, а то су: књижевност, језик и култура изражавања. Већ од првог разреда основне школе, када је потребно ученике научити да читају и пишу пред наставником српског језика стоје многи изазови. Потребно је ученике оспособити да изражајно читају, да лијепо пишу, да систематично усвоје знања из граматике и правописа, да приликом изражавања користе књижевни језик и одбацују локализме са којима су дошли из различитих средина , да изграђују сопствени стил и ријечник, да самостално читају књижевне текстове, а временом и проучавају и вреднују.

Наставно проучавање књижевности подразумијева ученичко ангажовање на уочавању и сагледавању структурних елемената текста. Оваквом наставном поступку не погодују ни монолошка излагања, ни дуги и заморни дијалози, поготово они који се вое не о дјелу, већ поводом дјела и удаљавају се од његових стварних вриједности. Дијалог се при раду на књижевним текстовима усмјерава на сам текст. Стога се он овдје не своди само на наставникова питања и ученичке одговоре. Дијалог овдје више тече у виду позива и приједлога ученицима да ријеше одређене задатке и испуне наставникове комкретне захтјеве.

Упућивање ученика у самосталну анализу књижевног текста почиње већ у разредној настави и ту се прије анализе неког књижевног текста ствара истраживачка атмосфера и наставник поставља пред ученике једноставне задатке. Чак иако се ти задаци своде само на то да ученици уоче разлику између стихова и прозе или да открију основно осјећање у пјесми, они су значајни јер развијају код ученика истраживачки дух и покрећу њихову радозналост.

Питања у току рада на таксту морају бити конкретна, јасна, примјерена психо-физичким и интелектуалним способностима ученика. Упућивање ученика у самосталну анализу књижевних текстова има , са становишта осамостаљивања у настави, прворазредно значење. У тежњи да се оствари такав циљ у настви књижевности, стварају се данас све успјешнији поступци који омогућавају да ученици све мање запамћују туђе судове, а све више сами суде, да што мање репродукују, а што више истражују и стварају.

У настави српског језика и књижевности групни рад се може користити у скоро свим подручјима наставе, као:

- код обраде или утврђивања градива из области језика: у дјелу часа када ученици по групама увјежбавају, примјењују знања у новим ситуацијама, траже нове примјере;
- у области књижевности: анализа текстова, утврђивање стилских карактеристика, истраживање појединих проблема;
- у култури усменог и писменог израза: израда састава, израда концепта усменог излагања, исправка писмених састава, критика писмених вјежби и састава;
- код других задатака истраживачког карактера: тражење синонима и сродних ријечи, састављање ријечи са истим корјеном, прикупљање пословица, згонетки, народних умотворина, замјена туђица, сакупљање података о животу писца, сачињавање библиографских прегледа, истраживање локалног говора, итд. (Маринковић 2003:48).

Закључак

Ма колико групни рад био привлачан, ипак има појединаца који су индивидуалци и воле да раде сами. Њима група састављена од три и више појединаца не одговара. С друге стране школа је та која мора да обезбједи сав потребни дидактичко-методички материјал: карте, књиге, илустрације, упуства, материјале за вјежбање. Поред дидактичко-методичких материјала, школа треба да има организационо-техничке услове за групни рад –довољан број одговарајућих просторија, прикладан намјештај, покретне столове и клупе да се може формирати кружни или потковичасти распоред сједења. Без добре опремљености школе не може се постићи успјех.

Треба имати на уму да свако градиво није погодно за групни рад, да су поједини предмети подеснији за групни облик рада. Која ће се наставна јединица обрађивати групним обликом рада одређује наставник на основу наставних садржаја, могућности ученика, расположивих наставних средстава, расположивог времена. Ново наставно градиво теже је усвајати овим обликом рада и спада у категорију градива које се ријетко кад обрађује групним радом. Пуно је лакше са ученицима изводити групну наставу на часовима утврђивања и понављања.

Литература

Брчкало, Бранка (2004): *Методички приступ лирској пјесми у основној школи* , Завод за уџбение и наставна средства, Српско Сарајево

Вилотијевић, Младен (1999): *Дидактика,* Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет Београд.

Василијевић, Данијела (2007): *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи,* Учитељски факултет, Ужице.

Крнета, Драгољуб (2006): *Интерактивно учење и настава*, Факултет за политичке и друштвене науке, Бања Лука.

Лакета, Н., Василијвић, Д. (2006): *Основе дидактике*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.

Лазаревић, Живољуб; Банђур, Вељко (2001): *Методика наставе природе и друштва,* Јагодина-Београд.

Маринковић, Симеон (2003): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности,* Креативни центар, Београд.

Милатовић, Вук (1998): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд.

Педагошка енциклопедија I, (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, Београд.

Јелена М. Кошарац*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115295K

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Увод

Постојећи школски системи данас су често изложени критици. Критике се најчешће односе на проблематику наставних садржаја , као и огроман број чињеница које ученици тешко могу да усвоје. Ученици се разликују према својим менталним могућностима, интересовањима и брзини учења , као и према достигнућима које остварују. Интересовања су свакако један од битних елемената успјеха ученика.

Интересовања ученици задовољавају на свој начин , помоћу различитих метода рада , разноврсних садржаја , различитим темпом онако како највише одговара њиховој личности , односно њиховим способностима. Зато је потребно помоћи сваком ученику да пронађе себе , да учи онако како му највише одговара. Индивидуализација учења је једно од најважнијих питања савремене дидактике.

Дидактичари постављају нови приступ у креирању савремених наставних система. Данас се све више говори о концепцији развијајуће наставе која се може окарактерисати као модел индивидуализоване наставе. То је одговор на класичну организацију наставе у разредно-часовном систему у коме су наставни садржаји , методе , стил учења , као и сви други услови рада једнаки за све ученике.

Под индивидуализованом наставом подразумијевамо организацију наставног рада која се темељи на индивидуалним разликама међу ученицима. Индивидуализована настава књижевности је организација васпитно-образовног рада у којој се наставни захтјеви усклађују са индивидуалним способностима и карактеристикама у развоју и раду ученика. Сви ученици у одјељењу у току часа истовремено самостално савлађују исто наставно градиво и самостално рјешавају исте задатке у индивидуализованој настави књижевности. Професор Вилотијевић под појмом индивидуализоване наставе подразумијева , такву организацију наставног рада која се темељи на индивидуалним разликама међу појединцима. Полази се од општих и специјалних способности ученика , њихових склоности, различитих потреба , интересовања , различитих индивидуалних искустава, обавјештености , особености њиховог памћења ,

* jeca.kosarac@hotmail.com

начина њиховог реаговања, облика и стилова учења.“ (Вилотијевић 1999 : 209). Индивидуализована настава према Вилотијевићу пролази кроз три етапе, а то су: припремна етапа , оперативна етапа и верификативна етапа.

Индивидуализација наставе књижевности је један од облика организације учења који је дао добре резултате. Уочавањем способности и могућности сваког ученика , њихових радних навика , жеља и интересовања , могуће је у наставу унијети свјежину и њен квалитет подићи на виши ниво.

Модел обраде књижевног дјела

Примјеном индивидуализоване наставе у књижевности ученици могу да обрађују басне , бајке , пјесме и приче као наставно градиво. У методици наставе књижевности постоје етапе обраде наставног градива , а то су:

- *емоционално интелектуална припрема* (Циљ ове припреме је створити погодну атмосферу и расположење за обраду одређеног текста на прави начин).
- *најава наставне јединице* (Ова етапа проистиче из претходне етапе. Након саопштавања наставне јединице , наставник записује на табли име писца и назив дјела, а затим ученици то записују у своје свеске. Ако је ријеч о неком значајном писцу пожељно је да наставник исприча нешто о писцу и његовом књижевном раду).
- *изражајно читање* (Циљ овог читања је да ученици,у првим сусретом са текстом, осјете његову умјетничку снагу и да га доживе. Неопходно је створити услове и атмосферу за слушање и доживљавање текста. Након читања треба направити психолошку паузу како би ученици средили своје утиске).
- *локализовање текста* (Локализовање текста представља довођење текста у вези са цјелином одакле је узет или са ширим контекстом за који је садржински и идејно везан).
- *гласно, тихо и истраживачко читање* (Тихо читање се користи за откривање и тумачење непознатих ријечи. Оно је ефикасније јер је сва ученикова пажња усмјерена на текст. Истраживачко читање подразумева усмјеравање пажње ученика на основни проблем текста).
- *тумачење непознатих ријечи и израза* (Најприје, ученик треба да прочита реченицу у којој се налази непозната ријеч. Уколико ученици не схватају њено значење , наставник тек онда ученицима објашњава значење непознате ријечи).
- *разговор о непосредном доживљају* (Циљ ове етапе је провјерити како су ученици доживјели текст. На примјер,

постављајући им питање „Какви су ваши утисци о тексту који сте прочитали?“).

- *анализа текста* (Анализа открива умјетничке вредности текста ,а потом остварујемо циљеве везане за васпитни дио часа. Питања која постављамо морају бити подстицајна , односно да наводе на размишљање и асоцирање).

  · *садржинска анализа* (Ова анализа обухвата анализу: тематске грађе , мотива , пјесничких слика , осјећања , ликова и анализу сукоба јунака).

  · *идејна анализа* (Идејном анализом изражава се пишчев однос према стварима и појавама. Она се открива кроз разговор који мора бити откривалачки и подстицајни. Ученике наводимо да сами откривају идеје или поуке дјела).

  · *етичка анализа* (Њом се истиче васпитна вриједност текста).

  · *психолошка анализа* (Психолошком анализом ученике морамо полако уводити у психолошки свијет текста, односно у коментарисање ликова њихових поступака и понашања).
- *обрада ликова* (Сазнања о ликовима налазимо у самом тексту. Карактеризацијом ликова откривамо њихове спољашње и унутрашње особине. Карактеризација ликова може бити естетска, физичка. Психолошка и етичка.) ;
- *језик и стил* (Језичко - стилска вјежбања морају бити разноврсна и систематизована. Вјежбања која се могу организовати и на примјер моху бити: синоними , сложенице, игре асоцијације , породица ријечи итд).
- *синтеза* (Циљ ове етапе је стварање свијести о цјеловитости књижевног дијела , направити резиме. Пјесма се , рецимо , може поново изражајно прочитати , а текст препричати).
- *самосталан стваралачки рад ученика* (Овај рад може бити вјежбање читања и наставни листићи).
- *домаћи задатак.*

Када обрађујемо неки текст , етапе које користимо зависе најчешће од узрасти ученика.

Облици индивидуализоване наставе

Индивидуализивана настава је један од облика обраде књижевно-умјетничког текста. У настави књижевности индивидуализована настава може да се примјењује у више облика , а то су (Д. Василијевић 2007 : 108):

1. *Индивидуално планирање наставе* (које се заснива на изради програма учења за сваког ученика према његовим претходно утврђеним потребама и интересовањима).
2. *Индивидуализација наставе примјеном задатака на више нивоа тежине* (један је ниво када сви ученици из једног одјељења рјешавају исте задатке, други ниво је када се припреме задаци различите тежине за слабије и просјечне ученике или боље и просјечне ученике , а трећи ниво је када ученици ријешавају три врсте задатака различите тежине).
3. *Индивидуализација примјеном програмиране наставе* (значајно је да сваки корак активности ученика у ријешавању појединих задатака прати повратна информација).
4. *Индивидуализација примјеном групног облика рада у настави* (овај облик рада одвија се у малој групи од три до пет ученика , остварује се ријешавање диференцираних задатака који су одмјерени према индивидуалним могућностима ученика).
5. *Индивидуализација наставе примјеном наставних листића* (наставни листић садржи задатке и инструкције за ријешавање ових задатака. Постоји наставни листић за допуњавање знања , наставни листић за бржи развој ученика и наставни листић за самостално учење).
6. *Индивидуализација кроз додатну наставу* (овај облик намјењен је најуспјешнијим ученицима. Ученици напредују у складу са својим потенцијалима).
7. *Индивидуализација наставе кроз допунску наставу* (овај облик рада намјењен је ученицима који имају потешкоће у учењу и не постижу резултате у складу са својим индивидуалним могућностима и узрастом).
8. *Усмјерено активирање ученика као облик индивидуализације наставног рада* (овај облик може се остварити кроз израду различитих врста домаћих задатака).

Рад на књижевним текстовима у деветогодишњој основној школи заснива се на комуникацијском моделу књижевног образовања , а тај модел је утемељен на естетици рецепције. Овакав приступ у потпуности одговара једном од основних принципа реформе - настави усмјереној на ученика. Савремена методика наставе књижевности све чешће полази од почетне спремности ученика.

Она обухвата цјелокуно учениково искуство : образовање , знање , као и књижевну и читалачку културу.

У прва три разреда основне школе дјеци треба што више читати. Из фазе слушања књижевних дјела ученик спонтано , када је у потпуности савладана техника читања , прелази на самостално читање књижевних дјела. То уопште не значи да слушање не треба развијати на старијем узрасту. Напротив , у наредној фази сазријевања ученика као читаоца улоге

постају све сложеније , али и интересантније. Ученицима у нижим разредима најинтересантнији су ликови и фабула.

Савремена наука о књижевности питање о односу књижевног дјела и читаоца поставља каоо једно од најважнијих. Теорија концепције представља досад најкомплетнији покушај да се то питање научно формулише и да се на њега да одговор. Теорија рецепције , чији је творац њемачки теоретишар Ханс Роберт Јаус , доноси новину у поимању књижевних дјела , а то је истицање улоге читаоца који је одувијек био присутан у књижевности, а данас се сматра стварним , дјелотворним фактором књижевне комуникације (Брчкало 2013 : 299).

Један од најважнијих циљева наставе српског језика и књижевности јесте оспособити ученике да постане активни и стваралачки читалац , да може самостално сазнавати књижевно дјело , тумачити дубља значења , судити о вриједностима , уживати у љепоти слика природе и човјекове судбине и универзалности порука. Један од предуслова да се то постигне јесте у навикавању ученика да истражују властито понашање и токове својих мисли и асоцијација , да се свјесно усмјере на увођење естетичке каузалности (Брчкало 2013 : 299).

Брчкало сматра , када је ријеч о односу дјело – читалац , да постоји цио сплет релација на ком би историја књижевности требало да почива , а то су : однос између савременог дјела и савременог читаоца , однос између прошлог дјела и прошлог читаоца , однос између прошлог дјела и савременог читаоца и сл.

У настави књижевности важно је да ученици искажу своја размишљања , осјећања , закључке и ставове , што за ученике представља добру основу и мотивацију за учешће у даљем раду а за наставнике прилику да стекну увид како су ученици доживјели и разумјели дјело. Наставник треба инсистирати на томе да ученик што прецизније , јасније и са доста детаља искаже своје утиске о прочитаним дјелима (Брчкало 2013 : 305).

Предности и недостаци индивидуализоване наставе

Као и свака настава и ова и ова има своје предности и недостатке. Према Јовану Ђорђевићу (Ђорђевић 1981:152) *предности индивидуализоване наставе су:*

1. Индивидуализована настава више одговара потребама и могућностима ученика ;
2. Индивидуализована настава се може на различите начине прилагодити потребама и могућностима појединих ученика ;
3. Утиче на стварање позитивне климе у разреду , а то је истовремено и клима у којој се одвија учење ;

4. Ученици активније учествују у индивидуализованој настави и учењу, више долази до изражаја њихова иницијатива и стваралаштво ;
5. Рад који је прилагођен сваком ученику, који је припремљен за њега , који одговара његовим могућностима и ритму , за чије је извршење заинтересован ;
6. Индивидуализовани наставни поступци дозвољавају ученицима да упознају своје могућности и границе ;
7. Индивидуализована настава ослобађа наставнике рутинерства , поучавања , а припремљени програми и материјали помажу им да иду у сусрет потребама ученика.

Недостаци индивидуализоване наставе су (Ђорђевић 1981:154):

1. Поступци индивидуализоване наставе могу исцрпити све могућности учења;
2. Могућности да ученик сам ради према својим нахођењима , сам провјерава нова сазнања у свјетлу чињеница које посједује , упушта се у нова открића , самостално рјешава проблеме – у основи је веома позитивно ;
3. Ученик сам ради и рјешава одређене задатке , може доћи до увјерења да је постигао значајне резултате , а то може неповољно утицати на даљи ток рада и мотивацију за рад и учење.

Закључак

Идеја о индивидуализацији учења и наставе појавила се као реакција на то што се у традиционалној настави , на свим нивоима и у свим врстама школа , сви ученици подучавају истим темпом. Овакав темпо не одговара свим ученицима. Овом наставом се, у великој мјери, превазилази традиционална организација наставе у којој доминира фронтална то јест једнака настава за неједнаке ученике. Традиционална организација наставе, једнака је за све неједнаке ученике. Оваква настава спутава оне успјешније у развоју, а посебно најуспјешније. Она има негативне посљедице за самога ученика. У савременој школи мора се посветити много више пажње способностима и креативности дјетета. Школа је ту да му помогне да открије сопствене способности.

На основу свега што смо рекли о индивидуализованој настави може се закључити да она свој максимум достиже између осталог и у настави књижевности. Како би се дјечија креативност и стваралаштво што више развијали потребно је чешће примјењивати ову врсту наставе . Примјеном индивидуализоване наставе у књижевности развијају се менталне

способности код ученика , њихово запажање догађаја и ликова у неком књижевном дјелу.

Литература

Брчкало, Б. (2013) : *Наствна рецепција приповједачког дјела Петра Кочића* , чланак у : *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Републике Српске II* ; Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Пале.

Василијевић, Д. (2007) : *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи*, Учитељски факултет ,Ужице;

Вилотијевић, М.(1998) : *Врсте наставе* ,Учитељски факултет , Београд;

Вилотијевић, М. (1999) : *Дидактика I*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд;

Вилотијевић М.; Вилотијевић Н. (2008) : *Иновације у настави*, Учитељски факултет у Врању , Врање;

Дотран Р. (1964) : *Индивидуализована настава*, Веселин Маслеша, Сарејево;

Ђорђевић, Ј. (1981) : *Савремена настава*, Научна књига, Београд;

Ђукић, М. (1995) : *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију , Нови Сад;

Марковац Ј. (1970) : *Настава и индивидуалне разлике ученика*, Школска књига, Загреб;

Маринковић, С. (2003) : *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Креативни центар , Београд;

Педагошка енциклопедија I, (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, Београд.

https://www.scribd.com-doc-147350808/Metodika-Srpskog-1-Deo; (преузето 18.10.2014)

Јелена В. Самарџија*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115303S

ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА БАЈКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

1. *Бајка као књижевна врста*

Бајка је древна усмена народна прича о крајње необичним и узбудљивим доживљајима јунака у једном фантастичном свијету, у којем владају натприродна бића попут злих вјештица, змајева, чудовишта и моћних џинова, мудрих стараца и добрих вила. Јунак бајке, на њеном почетку слабо или глупаво дијете, одлази од куће у неизвјесну пустоловину, да би касније, чаролијом и спретношћу преображен у моћног јунака, успио да савлада бројне препреке и да у неравноправној борби убије свог надмоћног противника (чудовиште, аждају, вјештицу) те да тако задобије љубав принцезе и царски престо.

Побједа добра на крају бајке има васпитни ефекат, јер дјеца уче да се за остварење својих идеала, жеља и снова треба борити. Такав став буди животни оптимизам код дјеце. „Бајка не наводи дете на освету, оно жели само добре ствари чак иако има разлога да жели зло онима који га прогањају“ (Стојановић, 2007: 25).

Сам назив бајка има коријен у старословенском језичком насљеђу, гдје ријеч бајати значи чарати, приповиједати, врачати, измишљати, мађијати. У народу се вјеровало да се бајањем, тј. причањем чудесних прича људи могу излијечити од појединих болести.

Главни циљ у обради ове књижевне врсте јесте оспособимо ученика да „креира“ самосталне идеје, да обрађујући бајку сваки пут пронађе поуку која ће му бити од великог значаја у даљем животу.

У бајци је само на први поглед све нестварно и немогуће, али то је њен први, површински слој који посебно занима најмлађег читаоца. У дубинском слоју њене структуре саопштене су свевременске мисли о моралној вриједности људи, о међуљудским истинама и постулати обичног човјека по којим би он уредио свијет. Чак и када машта о немогућим мисијама главних јунака, као што су чизме од седам миља, чаробни ћилим, летећи ковчег или чудесни сточић, приповједач исказује исконску чежњу човјека да овлада свемирским просторима, да немогуће учини могућим, да предвиђа будућност и уреди живот у дискурсу своје маште и вијековних

* jeca88s@outlook.com

снова. Љепота бајке остварује се, управо, у неслућеној моћи фантастике, која нуди креативну моћ непознатог приповједача из прошлих времена.

Прве бајке настале хиљадама година уназад. Преношене су са кољена на кољено у границама једне земље, али и међу различитим земљама, уз потребна прилагођавања, што значи да је тешко утврдити њихово изворно поријекло.

Бајка као књижевна врста ступа на европску сцену тек половином 16. вијека, захваљујући италијану Ђ. Стапароли који је издао књигу „Пријатне ноћи“.

Код нас је што се тиче народних бајки велику улогу одиграо Вук Караџић[1]. Он је сакупио и издао више књига народних приповиједака, које данас служе као податак о нашем народном стваралаштву.

Од времена када је записана и вијековима прије тога, ова књижевноумјетничка врста је својим симболичким језиком преносила древна искуства новим нараштајима васпитавајући их и производећи, заједно са митовима[2], еповима и библијским причама, скуп моралних и естетских вриједности на којима и данас почива људска цивилизација.

Што се тиче развоја бајке од народне ка умјетничкој, на првом мјесту се истиче француски писац Шарл Перо који је пружио прерађену и дотјерану бајку, прилагођену салонима у доба класике. Значајна имена су и браћа Грим, њемачки писци, који у периоду романтизма бајку враћају народним изворима, уз ублажавање грубих мотива и прилагођавајући је млађим узрастима. Након романтизма и појавом Ханса Кристијана Андерсена, данског писца, умјетничка бајка је почела потпуно да се удаљава од народне, формирајући тако сасвим самосталан књижевни жанр. У складу са тим, јасно је да ауторска бајка носи трагове вјеровања, митова и легенди народа коме припада. Будући да се умјетничка бајка развила из народне, она у себи и даље носи њене основне језичке, стилске, тематске и композиционе особине. Писци су у своје бајке уносили особине свог језика и стила, свој лични печат и обиљежја. Тако умјетничка бајка поред језичко-стилских особина писаца, носи и карактеристике поднебља у коме је настала. Од ауторске бајке се, у књижевности за дјецу, очекује умјетничка вриједност, при чему су маштовитост и љепота нарације оно што је издваја од других књижевних врста.

---

[1] Вук је отргнуо од заборава бајке, народне приче, легенде, шаљиве песме, цупаљке, разбрајалице и друге врсте, које се узимају као карактеристична дечја лектира. Он речју и песмом, коју му народни певач казује у перо, удара темељ књижевној речи и доприноси њеној диференцијацији (Петровић, 1996 :9).

[2] Бајка и мит не само да представљају корене из којих је настала књижевност за децу, већ су и значајно обиљежје данашње модерне прозе. Њихов коренски елемент – наивно поверење у оно што се приповеда без обзира на границе реалног, присутан је у модерној прози, тако да својства бајковитости имају и многа прозна дела са реалном или историјском тематиком (Марковић, 2003: 81).

Приликом упознавања дјеце са дужим књижевним текстом, као што је бајка, неопходно је да она самостално донесу закључке приликом карактеризације ликова, што је отежано управо због дужине текста. Дјеца ће се најлакше упознавати са садржајем бајке кроз позоришне и луткарске представе, дјечје и анимиране филмове, сликовнице и друге облике стваралачког рада.

1.2. *Основни елементи и структура бајке*

Као књижевна врста, бајка има своју основну структуру и елементе: фабулу[3], ликове и догађаје. По Драгутину Росандићу то су основни елементи бајке. Међутим, неки дидактичари и методичари наводе и овакве структурне елементе: фабула, ликови, композиција, реалистички слој, слој фантастике, специфичан језик.

Током обраде бајке посебна пажња посвећује се интерпретацији ликова, који су подијељени на „стварне“ и „нестварне“, односно измишљене. У обликовању, идеализацији измишљених ликова највише се користе стилске фигуре као што су персонификација и хипербола. Користећи ове стилске фигуре, бајка као књижевна врста биће прихватљивија одређеном добу дјетета. У бајкама ликови немају имена, нису везани за одређени простор и вријеме. Наводе се само њихова занимања или из ког слоја долазе. Читајући бајке видјећемо да су ликови подијељени у двије групе. У прву групу убрајају се „позитивни“ ликови, док у другу групу ликова спадају они који ће због својих дјела бити кажњени, а то су лоши или тзв. „негативни“ ликови.

По Драгутину Росандићу посебна пажња даје се социјалној структури ликова: „бајка настоји превладати социјалне разлике и зато преображава сеоског момка у краљевића, а сиромашну дјевојку у краљицу или царицу“ (Росандић, 1986: 655). Оно што бајци даје специфичност јесте превазилажење препрека социјалних разлика. Осјећамо и дозу ироније, која „обогаћује“ високи сталеж. Она се најбоље огледа у опису богатог слоја друштва као што су краљеви, који су представљени као несналажљиви, недомишљати, јер њихова похлепа за моћи и владањем не дозвољавају да ствари сагледају другачијим очима.

Дјецу млађе школске доби ипак највише занима фабула бајке. Стога ће се од првих часова посебна пажња посветити овом елементу бајке као и слоју фантастике, док ће се ликови и композиција посебно обрађивати на часовима српског језика.

Фабула бајке испуњена је чудесним сликама, а бајковити свијет маштом је преобликован у свијет дјечјег живљења. Радња бајке увијек се одвија у необичном простору и мјесту: кућица у мрачној шуми, дрво

[3] Фабула је хронолошки организована прича, низ догађаја или мотива узрочно – последично повезаних (Ђорђевић, 2003: 132).

насред свијета, зачарани дворац у далекој земљи и сл. Главни јунак мора да савлада препреке које су „поређане“ по тежини, од најлакше до најтеже. У већини случајева те препреке су везане за карактеристичан број у бајкама. Тако јунак мора нпр. да савлада три препреке. Због тога се радња бајке одвија градацијски. Превазилажењем најтеже препреке долази се до завршетка бајке, који је увијек срећан.

Композиција бајке састоји се из сљедећих дијелова: експозиција, заплет, кулиминација, перипетија и расплет. Као обавезни елеменат бајке јавља се неочекивани заплет. Експозиција и расплет у бајкама су кратки и имају свој стереотип. Тај стереотип се види на почетку и крају. На примјер: „Био једном један ...“ и „Живјели су срећно до краја живота“.

Када је ријеч о језику и стилу ове књижевне врсте увиђамо да се и овдје јавља устаљеност, јер се ради о истим стилским фигурама, епитетима, метафорама. По стилу писања може се закључити да бајка припада епском роду јер је у њој карактеристична епска форма; све је у приповједачком односу и дијалогу што одговара и стилу епске пјесме. Својим слојем фантастичног помаже дјетету да види који је прави смисао борбе и шта он значи за једну личност. Свака бајка има своју поуку, а њено тумачење треба увијек препустити дјечјој машти.

1.3. *Етапе обраде бајке*

Бајка као једна од најстаријих творевина људског духа, међу првима представља покушај и тежњу човјека да свом животу да смисао. Бајку често можемо обрадити у корелацији са градивом других наставних предмета. Ако је нпр. желимо драматизовати, видјећемо да план и програм за ликовну културу у трећем разреду предвиђа идејна рјешења за израду маски и костима, те израду сцене. Ученицима се може допустити и да самостално илуструју сцене из бајке, своје омиљене ликове у бајци и сл. План и програм за музичку културу предвиђа слушање музике познатих композитора, тако да ученици могу по својој жељи изабрати композиције које их својом атмосфером подсјећају на изабрану бајку, те могу послужити како позадинска музика приликом драматизације. У зависности од садржаја саме бајке, постоји могућност да се они повежу и са садржајима предвиђеним планом и програмом за природу и друштво – биљке, животиње, вода, сунце и сл.

За овакав приступ бајци потребна је превасходно добра професионална поткованост, али и стваралачка активност самог наставника, који прво треба добро да проучи Наставни план и програм и пронађе кључни елеменат који ће на логичан или метафоричан начин окупљати садржаје осталих наставних предмета. Укратко речено, прво он треба „откључати бајку“ да би дјецу подстакао да активно и креативно размишљају о њеном смислу и значењима, а затим и да та знања на адекватан начин повезују са наставним садржајима осталих предмета.

Етапе обраде бајке могле би ићи сљедећим редом:

- Презентација (српски језик)
- Интерпретација (српски језик)
- Слушање и маштање (музичка култура)
- Илустрација (ликовна култура)
- Израда маски и израда сцене (ликовна култура)
- Драматизација уз елементе ритмике и спорта (српски језик, музичка култура, ликовна култура, физичко васпитање).

Овај редослијед се, наравно, не мора и не може увијек стриктно поштовати. Сам избор и садржај бајке нас условљава да неке етапе изоставимо или модификујемо. Наведени редослијед етапа би се могао примијенити у идеалној ситуацији, онда када је могуће направити корелацију са скоро свим наставним предметима.

Прва етапа, презентација, подразумијева упознавање ученика са садржајем бајке. Изводи се, углавном, на традиционалан начин, приповиједањем. Треба повести рачуна да приповиједање не буде сувопарно и монотоно. Бајку треба причати приповједачки, водећи рачуна о дикцији, акцентовању и динамици приповиједања. Својим стилом приповиједања учитељ заокупља пажњу дјеце, буди у њима машту, тако да они могу да визуелизују испричану радњу. Овако презентована бајка буди емоције код ученика и на тај их начин психолошки припрема за остале етапе. Међутим, учитељ који је развио умијеће приповиједања својим примјером несвјесно утиче и на развој правилног говора и културе изражавања својих ученика.

Етапа интерпретације се недовезује на приповиједање, с тим што, у овом случају, и ученици активно учествују. Учитељ, заправо, приликом интерпретације бајке треба да буде онај ко усмјерава и стимулише мисаоне процесе ученика, онај ко дјецу наводи да сами дођу до закључака, а не онај који им објашњења „сервира“. Пожељно је започети дискусију о томе шта је, по њиховом мишљењу, добро, а шта лоше и зашто, навести дјецу да кажу како би они, на примјер, поступили у некој од описаних ситуација и због чега. На овај начин ученици развијају критичко мишљење, културу изражавања, богате машту, а утиче се и на њихово интелектуално, естетско и морално васпитање.

Ради што веће емоционалне ангажованости ученика, потребно је, кад год је то могуће, укључити и музику као значајан стимуланс. Слушање музике у свакоме од нас побуђује емоције и нико на музику није равнодушан. Док још радимо на одабраној бајци, пожељно је искористити и наставу музичке културе, тј. слушање умјетничких музичких композиција у сврху маштања и прожимања доживљене бајке са доживљавањем музике. Композиције треба бирати циљано, тако да својом атмосфером подсјећају на атмосферу обрађене бајке. Ученицима је потребно постављати питања каква осјећања у њима буди одређена композиција (тугу, радост), уз који дио бајке би могли да је слушају и сл.

Уколико се планира драматизација бајке, композиције које ученици одаберу могу послужити као позадинска музика. На овај начин, учитељ утиче на развој маште ученика, на њихово естетско васпитање, као и на способност потпунијег доживљаја умјетничког дјела, што значајно утиче на интелектуални развој у цјелини.

Након приповиједања, интерпретације, слушања музике и маштања, илустровање бајке намеће се као спонтан слијед догађаја. Дјеца која су се до тог момента испунила разним утисцима и емоцијама, радо ће их и ликовно изразити. Треба им допустити слободу да бирају боје, технику, мотиве према свом нахођењу. Само на тај начин дијете ће се спонтано ликовно изразити. Осим што цртање позитивно утиче на развој графомоторике, ликовни израз је начин на који се дијете најискреније изражава, те га на том плану не треба спутавати. Учитељ и овдје служи само да да смјернице, да похвали напредак у односу на раније радове, а никако да куди или да пореди рад ученика са радовима осталих другова у одјељењу. Искусан учитељ знаће на основу цртежа својих ученика да открије емоционалну, па чак и породичну ситуацију у којој се ученик налази, а то нам само може олакшати процес индивидуализације наставе и помоћи нам у исправном приступу сваком ученику понаособ.

Уколико се одлучимо за драматизацију одређене бајке, приступићемо изради маски и костима и изради сцене. У овом подухвату треба ангажовати све ученике, али при том водећи рачуна о способностима сваког појединог дјетета. Нису сви подједнако надарени за цртање, ни за уредно бојење, резање или лијепљење материјала. Учитељ треба пажљиво да подијели задужења, тако да сваки ученик добије управо онај задатак који он сам може најбоље да реализује и да при том доживи осјећај да је користан, способан и успјешан. Осим што се на овај начин утиче на позитиван развој социјализације и колективног духа, водимо рачуна и о развоју самопоуздања и осјећаја компетенције код сваког појединца у одјељењском колективу.

Сама драматизација бајке показаће са колико су успјеха реализоване све раније етапе. И у овој фази треба водити рачуна о подјели улога, тако да сваки ученик добије управо ону улогу у којој ће се најбоље осјећати и у којој ће дати најбоље од себе. Хиперактивној дјеци треба дати улоге које захтијевају много физичког кретања, плеса, ритмике или неке друге активности. Језички даровитој дјеци треба дати улоге са највише текста који треба изговорити. Музикалној дјеци треба одредити улоге које захтијевају пјевање, плес или свирање. И за интровертну, стидљиву дјецу може се наћи неки задатак који од њих неће захтијевати да се експонирају, али који ће учинити да се осјећају важни и корисни (пуштање музике у позадини, промјена сценографије, статичне улоге – дрво, цвијет; улоге без текста – лептир, облак, итд.). На овај начин дијете схвата да су могућности које му живот пружа велике, да само треба да схвати која је његова и да је у томе и његов задатак у животу. Тако ће се дијете учити да од малих ногу

бира могуће будуће занимање, да се полако опредјељује, операционализује и функционализује своја знања и умијења.

Драматизовану бајку је пожељно извести пред родитељима приликом подјеле ђачких књижица, или на родитељском састанку и сл. Дјеца воле да покажу свој рад и стваралаштво и то им не треба ускраћивати, нарочито јер се на тај начин јача њихово самопоуздање и осјећај властите вриједности.

2. *Васпитна функција бајке у млађим разредима основне школе*

Чињеница је да дијете на млађем школском узрасту у великој мјери не посједује способност и вјештину правилног просуђивања и процјењивања, те му је, у том смислу, неопходно пружити потребну подршку и помоћ. Младо дјечје биће доживљава и сагледава свијет помало имагинарно, рекло би се са одређеним примјесама фантастичног. Стога би директан сусрет са реалношћу могао бити кобан за његов нормалан ментални и духовни развој. Другим ријечима, треба му помоћи да на најлакши могући начин спозна суштину свијета који га окружује, а то великим дијелом омогућује бајка која, као што каже Гроздана Олујић, „језиком симбола говори о суштини света“ (према Марјановић, 2009: 19).

Ова књижевна творевина снагом умјетничке ријечи, љепотом поетских слика и описа, оригиналним језиком и стилом интригира дјечју пажњу, буди радозналост и машту, подстиче на мисаону и емоционалну активност. Бајка отвара пут ка дјечјим душама, потпуно безазлено и ненаметљиво открива тајне понекад застрашујућег свијета, који је у суштини пројекција стварног и указује на његове позитивне и негативне стране.

Бајка је ризница правих животних вриједности, вишековијековних мудрости, поетских љепота, које уколико се открију и на прави начин емоционално доживе, умногоме доприносе развоју естетског укуса и емоција појединца. Читајући је, истражујући њен умјетнички свијет и запажајући љепоте у њему, најмлађи читалац „комуницира“ са њом; за тренутак се „сели“ у њен чудесни свијет.

Васпитни значај афективне везе између дјетета и бајке огледа се у томе што у појединим ликовима дијете налази сличност са собом и својим односом према свијету. Оно проживљава онај дио живота који, као недорасло биће, не може да доживи у стварности. Проживљавајући лик и драму позитивног јунака, али и тешкоће кроз које он пролази и из којих увијек излази као побједник, стиче самопоуздање, јача осјећај властитих моћи, развија способност самоконтроле и емпатију, његује племенитост и толерантност. Захваљујући претјеривањима и великим супротностима у описивању ликова дијете лако уочава позитивне и негативне особине, запажа осјећања, опредјељује се за добро, истинско, исправно, морално

што подстицајно дјелује на формирање његове моралне свијести, развој моралних осјећања и изграђивање чврстог карактера.

Активним читањем и причањем бајки на најљепши могући начин побуђујемо дјечју машту и дајемо им вриједне моралне поуке које ће памтити цијелог живота. Бајке се оправдано називају „малим школама морала“. Да би се моралне поуке из бајки дубоко урезале у свијест наших ученика, током читања требамо им скретати пажњу на њене битне дијелове. Трудити се требамо да увијек коментаришемо ликове[4] и наводимо ученике да самостално процјењују које понашање је за похвалу, које за осуду и шта би негативци могли да промијене код себе како би постали добри.

Бајка је најадекватнији књижевни жанр за усађивање љубави према родној земљи и властитој нацији. Она нуди утврђене норме владања: хуманизам, љубав, правду, стрпљивост и сл. Одатле још у најранијем периоду, тачније до шестогодишњег узраста, дјечје срце треба научити да са радошћу реагује на доброту, да има емпатију према слабима. То су појмовне позиције од којих дијете треба кренути путем који ће га одвести у едукативну фазу у којој се рађа љубав према домовини и хуманизам.

Проучавајући стручну литературу можемо видјети да су се кроз вијекове смјењивале сумње и одобрења за бајку као књижевну врсту. Критичари су оспоравали мишљење да бајка припада дјечјем свијету, па чак и одраслима. Радње и ликови у бајкама су измишљени и оно што је још важно, по књижевној критици, дијете не може у њима одвојити реално од фантастичног.

Неки књижевни критичари, који сматрају да су древне бајке савременој дјеци стране, неразумљиве, предвиђали су чак да ће бајке нестати пред савременом литературом за дјецу. Показало се, међутим, да ова предвиђања нису тачна. Дјеца и даље траже да им се причају или читају и „старе добре бајке“ попут „Пепељуге“ или „Трнове Ружице“.

Бројне генерације родитеља одрастале су слушајући са уживањем познате бајке, као што су „Црвенкапа“, „Снежана и седам патуљака“, „Ивица и Марица“ и многе друге. Савремени родитељи, међутим, често оклијевају или избјегавају да ове исте бајке причају својој дјеци, зато што вјерују да су оне исувише „застрашујуће“, „примитивне“ и „сурове“.

Поред оних који су се бавили проучавањем бајки истиче се име Бруне Бетелхајма. У својој књизи „Значење бајки“ Бетелхајм наводи: „Многи родитељи верују како детету треба давати само свесну реалност или пријатне слике које испуњавају жеље – да га ваља изложити само светлој страни света“ (Бетелхајм, 1979: 21). На овај начин он осуђује родитеље што дјеци приказују само лијепе ствари, али оно што реални

[4] Носилац свих збивања у причи је књижевни лик. Он нам најнепосредније саопштава пишчеве идеје и схватања. Најчешћа друга имена за књижевни лик јесу: јунак, карактер, тип, портрет. У књижевном дјелу постоје главни, споредни и поменути ликови (Ђорђевић, 2003: 90).

живот нуди није само „свјетлост“ него он има и своје препреке. Бајка је та која дјеци без обзира на своју фантастичну улогу, оставља поуку која може да се примјени у животу. Штавише, он сматра да је бајка неопходна савременом дјетету које је у већини случајева ускраћено могућности да машта и открива неке нове необичне свијетове у којима живе чудесна бића. И не само то, ускраћено је и могућности да научи како да постане добар човјек.

2.1. *Избор бајки из програма за млађе разреде основне школе са акцентом на њихову васпитну функцију*

Суштинска вриједност бајке није у оном што је измишљено, већ у оном што је саопштено. Једно Биберче у истоименој бајци остварује велико дјело, чиме заслужује да израсте у правог витеза и придобије пажњу цареве кћери. То имплицира став народног приповједача да се у бајци све мора заслужити, сви учесници радње бивају награђени или кажњени према заслугама – према дјелима или недјелима која су учинили. Тако мали и нејаки постају силни и моћни, сиромашни богати, а обесправљени добијају сатисфакцију. Такав епилог бајке нуди оптимистичку визију живота и вјеровање приповједача да ће доброта спасити свијет од ружног, бруталног и неистинитог. Зашто то не би било могуће ако је то неко својим дјелом заслужио?

Бајка „Чардак ни на небу ни на земљи“ поставља јасну границу између позитивних и негативних страна човјекове личности у циљу пружања јасне поруке младим читаоцима. У ситуацији када треба одлучити који ће од тројице браће направити опуту и попети се на чардак како би спасио сестру коју је заробио змај, најмлађи брат, одлучивши се да то учини, испољава велику храброст и непоколебљивост, док се друга два брата кукавички повлаче. Народни приповједач наглашава да најмлађи брат овим својим подвигом показује велику пожртвованост и љубав према својој сестри која је у невољи, али и према својој браћи јер жели да их заштити. Међутим, они не само да не посједују лијепе особине као њихов брат, већ му и завиде на њима. Читајући и истражујући ову бајку, ученици треба да продру у њену срж и покушају да открију смисао директног сукоба добра и зла. Њихов задатак је да уоче разлику између ових вјечито сукобљених категорија и да изграде свој став према томе. Да би им се помогло у прављењу правог избора, ученици се могу усмјеравати питањима: Зашто су браћа пресјекла опуту најмлађем брату након што је ослободио сестру? Да ли оправдаваш или осуђујеш њихов поступак и због чега? Како би ти поступио да си у улози најмлађег брата? Циљ постављања оваквих питања је да се ученици подстакну на размишљање о поступцима тројице браће, да уоче вриједне људске особине које одликују најмлађег и осуде неморално понашање најстаријег и средњег брата.

Потпуни контраст у односу на ову бајку налазимо у бајци „Три брата“ браће Грим. Стварајући посебну животну ситуацију у којој отац не може да одлучи којем ће од тројице синова оставити у насљеђе своју кућу јер их подједнако воли, писци већ на самом почетку стварају благу неизвјесност. Како би био правичан, отац доноси одлуку да кућу поклони оном ко се покаже као најбољи мајстор. Будући да је жеља све тројице да добију кућу, те да због тога улажу велике напоре како би савладали жељени занат, читалац већ почиње да сумња у њихову љубав и јединство. Међутим, три брата руше све предрасуде и изненађују својом намјером да, иако само један брат стиче право да добије кућу, наставе да живе заједно у љубави и слози. Ова бајка нас учи да можемо и морамо бити несебични, скромни, правдољубиви и, изнад свега, сложни. Стога једна од порука коју ће ученици уочити у овој бајци може гласити: „Сложна браћа кућу граде, а несложна разграђују“.

„Пепељуга“ је најпознатија и нашој дјеци најомиљенија бајка браће Грим. Напоран рад и живот у пепелу главне јунакиње симболизује њен крајње биједан положај у поређењу са сестрама, али истовремено, због тијесне везе са пепелом, и њено поновно рађање и уздизање са дна. Наиме, послије мајчине смрти Пепељуга је осуђена на тежак живот. Упркос бројним увредама и подсмијавању, не одбија да обавља тешке кућне послове које су јој задавале мађеха и њене злобне кћерке. На сву срећу, она проналази праве пријатеље у малим птичицама које су препознале њену доброту и сваки дан се окупљале око пепела и помагале јој да тријеби зрна сочива. Пепељугин примјер могао би мале читаоци (слушаоце) навести на закључак да се исплати бити добар и послушан, јер кад – тад ове особине бивају препознате и награђене. Једнога дана, отац крену на пут и упита Пепељугу и пасторке шта да им донесе. Док су пасторке тражиле лијепе хаљине, бисере и драго камење, Пепељуга замоли оца да јој донесе прву гранчицу која му по повратку дотакне шешир. Из њене жеље и поступка дјеца могу да схвате да је јако скромна, али и да издвоје важну поруку, а то је да срећу чине мале ствари. Доброта, послушност, истрајност и скромност главне јунакиње крунисана је на крају бајке, када постаје жена младог краљевића. Како зло на крају увијек бива кажњено, злобне и неискрене сестре осуђене на сљепоћу за читав живот.

Андерсенове бајке убрајају се у трајно насљеђе свјетске књижевности. Своју животну причу Андерсен схвата, управо, као бајку, у којој је он сиромашни и презрени јунак, али са врлинама које ће му ипак помоћи да постигне свој циљ. Андерсенове бајке остају свјеже и примамљиве као и у вријеме када су тек настале. Свака од њих у себи носи вриједну поруку. Примјера ради: да људима не треба судити по њиховом физичком изгледу већ по ономе што носе у срцу и души, порука је коју дјеца могу усвојити читајући његову бајку „Ружно паче“. Он се и сам осјећао као такав, никада као величанствени лабуд. Увијек је био незграпно и несрећно ружно паче, које је стално било на удару других:

„Патке и кокошке су га кљуцале, а девојка која је хранила живину ногом га је склањала са пута“. Слушајући Андерсенови причу о пријатељству која носи назив „Звоно“, дјеца би могла усвојити важну поруку – да се човјек цијени по ономе што има у себи а не на себи, односно да одијело не чини човјека. Човјек богат или сиромашан, треба да се опходи према сваком другом као себи равном, јер само на тај начин може добити нешто заузврат.

Једна од најљепших бајки наше велике књижевнице Десанке Максимовић јесте „Бајка о лабуду“. Десанкине бајке одишу својеврсним животним оптимизмом и хуманистичким односом према свему. То је одлика и ове бајке. Мала Снежана, краљица зиме, обдарена је необичном физичком љепотом и бројним задивљујућим моћима. Она је увијек весела и раздрагана и стално се вози по језеру на некој црној птици, тужно оборене главе. Дакле, други лик у бајци – Лабуд, изграђен је на контрасним сликама; грациозна, црна и тужна птица на почетку и грациозна, као снијег бијела и весела птица на крају приче. Узнемирена и забринута за свог тужног пријатеља који одбија да открије разлог свог незадовољства, Снежана покушава да пронађе начин да му помогне. Ова чињеница би требало да подстакне ученике на размишљање о томе како препознати да неко има проблем. У том погледу би било корисно направити неку врсту корелације између оваквих садржаја и личних искустава и мишљења дјеце, како би се стекао увид у њихове реалне могућности правилног сагледавања конкретних животних прилика. Осим што треба да се оспособе да уочавају проблеме других, подједнако је значајно да ученици схвате потребу да се помогне ономе ко је у невољи. Десанка Максимовић кроз лик мале Снежане управо жели да укаже на ријетке, али неопходне људске особине: племенитост, хуманост, пожртвованост, брига за другог, доброћудност, дружељубивост, саосјећајност. Истражујући ову бајку, ученици имају прилику да се упознају са правим мозаиком лијепих особина, што ће свакако позитивно утицати на развој њихове личности. Оно што посебно задивљује је Снежанина огромна жеља да помогне тужном лабуду и зато чини све да он постане бијел. Овим поступком она испољава своју бескрајно племениту природу и мотивише ученике да и сами у одговарајућим животним приликама покажу позитивну страну своје личности.

Овдје је дат избор неколико бајки из програма за млађе разреде основне школе са намјером да се укаже на значај који бајка као омиљена књижевна врста за дјецу има у васпитању и формирању личности дјетета уопште.

Литература

Бетелхајм 1979: Б. Бетелхајм, *Значење бајки,* Београд: Југославија.

Дрндарски 1978: М. Дрндарски*, Народна бајка у модерној књижевности*, Београд: Нолит.

Ђорђевић 2003: М.Ђорђевић*, Књижевноманија*, Крушевац: Театар За.

Марјановић 2009: В. Марјановић, *Поетика књижевности за децу и младе*, Београд: КИЗ Центар.

Марковић 2003: Ц. Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.

Петровић 1996: Т. Петровић, *Народна књижевност за децу код Срба*, Врање: Учитељски факултет.

Росандић 1986: Д. Росандић, *Методика књижевног одгоја и образовања*, Загреб: Школска књига.

Стојановић 2007: Б. Стојановић, *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе*, Врање: Учитељски факултет.

Турјачанин 1999: З. Турјачанин, *Свежањ нових кључева: Студије и есеји из књижевности за дјецу*, Бањалука: Задужбина „Петар Кочић“.

Лена Г. Ковачевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115315K

ЗНАЧАЈ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Увод

Разредно–часовни систем не треба да буде једини и искључиви систем рада у школи. С правом се сматра да овај систем затвара ученике у зидове учионица и школа и не пружа могућност промјене мјеста учења и проширивања круга искустава, па је потребно допуњавати га другим облицима организације школског рада и учења. Савремена школа располаже различитим облицима организације наставе који допуњавају и продубљују рјешавање задатака наставног часа и обогаћују наставни процес. То су: домаћи рад ученика, екскурзија, лабораторијски рад, производни рад, као и други облици и могућности. (Трнавац, Ђорђевић 2005). Успјешно реализован наставни час не може се замислити без домаћих задатака. Домаћи задаци проистичу из наставног часа и они представљају самосталан рад ученика код куће. Данилов и Јосипов у својој *Дидактици* наводе : „Домаћи задаци су продужетак рада на часу и предодређени су њиме“ (Данилов, Јосипов 1964:372).

Значај и улога домаћих задатака кроз историју основног образовања

Кроз историју постојала су различита схватања о значају домаћих задатака. Још од давнина домаћи рад је сматран непотребним, па чак и штетним за ученике и сматрало се да ученици сва потребна знања треба да усвоје на часу. Други су сматрали да се домаћи задаци могу користити али само као припремни радови за сљедећу наставу. Сва ова схватања била су посљедица оптерећења ученика нарочито у сколастичној настави, гдје је управо највећи терет био пребачен на ученике. Наставник је задавао и испитивао градиво, а ученици су усвајали знања кроз самостални рад.

Тек у педагогији XX вијека темељно се мијења однос према домаћим задацима ученика, који престају да буду само додатак настави, већ постају њен органски дио. У *Општој педагогији* се истиче: „ Домаћи задаци имају вишеструко значење. У првом реду они представљају самосталан рад, осамостаљивање ученика у процесу стицања знања, а тиме

* lenakovacevic28@gmail.com

нужну припрему за живот, односно за даље самообразовање; домаћим радовима утврђују се знања и увјежбавају навике, које су потребне за даље стицање знања; домаћим радовима врши се примјена стеченог знања, они представљају припрему за сљедећи рад у школи; осим тога домаћи задаци имају посебан васпитни задатак, који се састоји у томе, да се код ученика развија осјећај дужности, одговорности према задацима који се пред њих постављају“ (Патаки, 1956: 203)

Када говоримо о домаћим задацима у настави српског језика и књижевности треба рећи да они као посебан облик и метод рада проистичу из наставе српског језика и књижевности и структуре градива која се према наставним плановима и програмима обрађује. Комплексност наставне грађе намеће потребу да ученици у оквиру радних задатака, нарочито када је ријеч о ширим епским формама, поједина књижевна дјела читају код куће. По тематици се могу груписати на задатке домаће лектире, на задатке из књижевности, задатке из језика и правописа и говорне културе. Могу бити у писаној и усменој форми, а примјењују се у свим облицима рада - фронталном, групном и индивидуалном.

Захваљујући правилној примјени домаћих задатака ученик изграђује свој лични стил рада, развија навику да редовно учи и да своје обавезе рјешава на вријеме. Домаћи задаци омогућавају ученицима да дуже времена остану у контакту са градивом, да повежу, селектују градиво и да самостално уче. Правилним задавањем домаћих задатака остварује се циљ, а то је: понављање, утврђивање, усвајање наставних садржаја, проширивање и продубљивање знања, припремање за усвајање новог градива, увјежбавање и формирање умијења и навика. О томе се посебно мора водити рачуна јер приликом задавања домаћих задатака иде се из крајности у крајност. Једни сматрају да су домаћи задаци непотребни и непрактични, па их ријетко и користе. У другу крајност иду наставници који прецјењују вриједност домаћих задатака па их често задају и то по устаљеној шеми.

Вриједност домаћих задатака

Када се говори о домаћим задацима у настави српског језика и књижевности у основној школи њихова основна вриједност јесте у томе што доприносе сљедећем:

- Бржем учењу слова;
- Увјежбавању технике и логике читања;
- Усавршавању вјештине писања;
- Оспособљавању за репродукцију и стваралачку трансформацију текстуално – вербално – илустративних садржаја;
- Развијању радних навика и
- Осамостаљивању у учењу

Врсте домаћих задатака

Као што је већ речено циљ примјене домаћих задатака је понављање, утврђивање, усвајање наставних садржаја, проширивање и продубљивање знања, припремање за усвајање новог градива, увјежбавање и формирање умјећа и навика. Наставници, као што је речено, домаће задатке најчешће дају ради увјежбавања, провјеравања и понављања, а све у циљу да ученици што дуже остану у контакту са градивом.

Сходно томе, постоје различите врсте домаћих задатака. У домаћим и школским задацима, примјењују се, према њиховој намјени и карактеру, различите врсте, разноврсни облици и разне технике рада. У савременој настави јавља се више врста, више облика и више техника домаћих и школских задатака.

У *Педагошкој енциклопедији 1* (1989:147) се наводи да: „по садржају домаћи рад може бити усмјерен на учвршћивање у настави стечених знања и вјештина или на припремање ученика за усвајање нових знања у настави“. Најчешће врсте домаћих задатака које се користе у настави српског језика и књижевности су:

- *Задаци за меморисање* (најједноставнији су, а траже да се мање или више логички научи, да се репродукује оно што се чуло у настави уз помоћ записа у свескама, уџбеницима и сл.);
- *Задаци за увјежбавање* (најчешће су то граматички и правописни задаци у настави српског језика и сл.);
- *Задаци за примјену знања* (проматрања, практични радови и сл.);
- *Задаци за проширивање и продубљивање знања* (спадају у вриједније облике, јер захтјевају више самосталности, али су могући само ако су ученицима доступни одговарајући извори);
- *Задаци за стваралачку примјену знања на нове ситуације* (највриједнији су, а обухватају ријешавање проблема, конструктивне задатке, радове креативног карактера и сл.) (Педагошка енциклопедија 1, 1989: 147)

Осим наведених врста домаћих задатака у настави српског језика заступљени су још *припремни и истраживачки, усмени и писмени домаћи задаци.*

У усмене задатке спадају: учење и утврђивање градива из уџбеника, учење пјесми, усмена граматичка анализа, састављање усменог плана за прочитану причу, припремање одговора на наставникова питања која захтјевају размишљање о раније обрађеној грађи итд.

У писмене задатке спадају: писмене вјежбе, писање састава, састављање писменог плана за прочитану причу, састављање писменог састава за усмени одговор итд. (Данилов, Јосипов, 1964: 380)

У настави српског језика и књижевности најчешће се користе усмени и писмени домаћи задаци.

Планирање и припремање домаћих задатака

Наставници треба да буду одмјерени у задавању домаћих задатака и да избјегавају задавање задатака у посљедња два минута када нема времена за објашњења и када је пажња ученика попустила.Такође треба водити рачуна о обимности домаћих задатака и о томе да задаци буду диференцирани и што је могуће више индивидуализовани према индивидуалним карактеристикама ученика.

Потребно је да наставници приликом планирања наставне јединице планирају и домаће задатке и да рад над њима почне током часа, тако да ученици добију угледан

примјер и потпуно схвате шта се од њих захтијева. На тај начин би се избјегли проблеми на које ученици наилазе приликом рјешавања задатака.

Наставници не би требало да занемарују значај домаћих задатака јер, како каже Милија Николић :“ Потцењивање и занемаривање домаћих задатака може знатно да осиромаши наставу, да умањи свесну активност ученика и доведе у питање практичност и трајност знања и умења.“ (Николић 1992: 638) Наставник приликом планирања и припремања наставног часа треба да пажљиво припреми и домаће задатке. Планирање, задавање и израда домаћих задатака треба да буде у складу са наставним планом и програмом, уџбеником српског језика и књижевности. Мора се посебно водити рачуна о темама и задацима који се дају јер они треба да буду у складу са узрасним могућностима ученика. То значи да приликом израде домаћих задатака долази до изражаја дидактички принцип примјерености наставе узрасту ученика. Осим принципа примјерености наставе узрасту ученика заступљени су још и сљедећи принципи : принцип свјесне активности ученика, принцип поступности и систематичности, принцип индивидуализације, принцип очигледности, принцип трајности знања, вјештина и навика. У почетку израда домаћих задатака у настави српског језика и књижевности треба да почиње од простих и једноставних ка сложенијим задацима. Треба избјегавати како претјеране тако и сувише једноставне задатке.

Најбоље је када су захтјеви нешто мало изнад индивидуалних могућности ученика. Један нов задатак, или задатак са познатим елементима али формулисан на други начин, не допушта ученику да при рјешавању примијени познате шеме, да га рјешава шаблонски. Овакви задаци и ситуације најпогоднији су за умни напор ученика. Поштујући ове захтјеве остварује се основна функција домаћих задатака развијање способности за самосталан рад и учење, као и развијање навика да се учи редовно, плански и усредсређено. Када говоримо о принципу свјесне активности ученика, он своју праву вриједност достиже управо приликом израде домаћих задатака. Рјешавајући домаће задатке код куће ученик самостално учи, мисли, тражи, проналази, закључује. Он, дакле,

самостално долази до рјешења, доводећи сопствену умну активност до врхунца. Док рјешавају задатке на овакав начин, дфомаћи задаци остварују своју праву вриједност и значај, а то је не само репродуковање градива него и трајност знања. Тако да се остварује и принцип трајности знања, вјештина и навика. Као што знамо да постоје индивидуалне разлике међу ученицима, наставник управо треба да поштује и да има у виду те разлике приликом задавања домаћих задатака. Поштовање и уважавање разлика међу ученицима пружа широке могућности индивидуализације домаћих задатака зато што се они могу диференцирати према могућностима и интересовањима појединих ученика када за тим постоје потребе. И управо ту долази до остваривања принципа индивидуализације.

Приликом планирања тема и задатака за домаћи рад наставник треба и да планира и облике рада који ће се користити у ријешавању домаћих задатака. Најчешће се примјењује индивидуални облик рада. Поред индивидуалног облика тандем, групни и колективни облик се још примјењује али рјеђе, и то најуспјешније у оним ситуацијама које одговарају специфичностима и могућностима њихових облика рада . Осмишљен избор и природан редослијед облика рада у домаћим задацима представљају основни услов да ова значајна дјелатност буде успјешно и природно укључена у јединствен и сједињен наставни рад.

Како мотивисати ученике за рад код куће?

Теме домаћих задатака

Основно и најважније јесте мотивисати ученике за рад на домаћим задацима. Како би имали вољу да рјешавају задатке, потребно је да задаци буду јасни и доступни, разноврсни по обиму и садржају, да их не оптерећују. Када говоримо о мотивисаности ученика у настави српског језика и књижевности, теме домаћих задатака треба да буду мотивисане књижевним, друштвеним, културним и општим темама и проблемима, личним доживљајем свијета и стварности у којој ученици живе, освртом на неки актуелни доживљај, на културну и спортску приредбу, опис природе, а могу се радити и у писаној и у усменој форми, а све у складу са ученичким узрасним могућностима и у оквиру наставног плана и програма. Код ученика приликом рјешавања задатака код куће долази до изражаја његова способност да самостално ријеши проблем, да заузме лични став, да дефинише неки проблем, да искаже лични доживљај књиге коју је прочитао, да урони у свијет књижевних дјела и у свијет пишчевих идеја, да се уживи у драматику радње и у судбину главних ликова. У таквим ситуацијама улога наставника је само на први поглед секундарна.

Квалитет ученичких радова зависи од наставникове способности приликом задавања тема које треба да буду у складу са узрастом и интересовањима ученика. Занимљиви и изазовни наслови још више

мотивишу ученике и такође, могу да утичу да њихова креативност, при писању домаћих радова, дође до врхунца. Теме као што су: *Нисам се сложио са њима, Ја бих то овако урадио, Свијет који бих ја створио, Књига какву нико није написао, Зашто о неким проблемима нашег града нико не пише*..., подстакнуће ученика на неки свој доживљај, лични став, покренуће му машту и знатижељу да се искаже као личност која има своје ставове и судове и која умије да ријешава проблеме

Корисно је мотивисати ученике и за дискусију након прочитане књиге, или о изложби слика коју су посјетили. Водећи дискусију, ученици се навикавају да изнесу своје мишљење, да бране своје ставове, своја гледишта, али и да уважавају и цијене друга мишљења. Такође, уз помоћ дискусије развијају културу говора и изражавања. Како би час био успјешан и продуктиван, наставник у оквиру припреме за обраду појединих дјела даје радне задатке који садрже проблемска питања чије разрјешење представља кључне одговоре у анализи тематике и естетске структуре дјела, у индивидуализацији ликова и њиховог карактера.

Теме домаћих задатака за ученике нижих рзреда

Што се тиче задавања тема за домаћи рад у млађим разредима основне школе о томе се посебно мора водити рачуна, јер ученици се први пут сусрећу са њима. Наставник треба чешће да задаје слободне литерарне теме, дескриптивног и наративног типа, или теме везане за лични доживљај, за машту, а рјеђе теме из градива, јер дјеца су склонија субјективној, него прагматичној визији живота и средине у којој живе.

Наслови дескриптивних тема најчешће се везују за годишња доба, за природу или за непосредни доживљај пејзажа или неке конкретне ситуације из непосредног животног окружења: *Јесен у мојој улици, Пролеће је закуцало на прозор, Доживљај на излету, Поглед кроз прозор*...Потребно је нагласити субјекат ученика, као непосредног актера у ономе што се дешава или се описује, јер дијете је за разлику од одраслих склоно да пројектује себе у све што га окружује и са чим се сусреће или први пут упознаје. Увођењем ученика у позицију непосредног актера, наставник може давати и лакше теме, јер дијете воли да размишља о реалности у којој се налази, а нарочито о ситуацијама из сфере маште и фантастике: *Мој нови сусјед, Приче старог креденца, Био је то само сан, Писмо другу у далеком граду, Био сам извођач, Дјечаци из сусједне улице, Кад бих имао крила*... На овом узрасту рјеђе се дају теме из књижевности, али их никако не треба искључити из наставне праксе. Како би се успјешно остварила основна функција домаћих задатака без обзира на тип и врсту рада, наставник треба да ученике са њима упозна на почетку часа, затим ученици задатке настављају рјешавати код куће, а завршавају се на часу читањем или усменим излагањем појединих ученика, уз дискусију цијелог одјељења.

Радни простор

Оно што је исто тако битно јесте обезбиједити радни простор за израду домаћих задатака. Простор гдје ученик ради домаћи задатак треба да буде добро освијетљен, удобан и треба да буде опремљен школским прибором (хемијском и обичном оловком, свеском, уџбеником) и приручницима (ријечником и лексиконом). Такође тај простор треба да буде мирно и неометано мјесто за рад без телевизије, видео игрица, компјутера и свега онога што би могло ученику одвратити пажњу. Приликом рјешавања задатака ученицима је потребно да буду максимално концентрисани и њихова сва пажња треба да буде усмјерена на задатак који је пред њих постављен.

Што се тиче писања литерарних радова ученицима је потребна тишина и неометаност других, а такав простор управо имају код куће. Ту нема притиска времена, нема ужурбаности која постоји у школи, ученици имају потпуну слободу приликом рада и сваком је омогућено да ритам рада подеси према својим индивидуалним могућностима. Они се лакше и брже удубе у рад и њихова креативност приликом писања састава долази до врхунца.

Помоћ родитеља у писању домаћих задатака

Такође родитељи приликом рјешавања задатака код куће могу доста да помогну ученику, на првом мјесту тиме што ће домаће задатке да поставе као приоритет и помажући им да развију добре радне навике у вези са учењем. Помоћ родитеља је нарочито потребна у млађим разредима основне школе, јер се ученици први пут сусрећу са домаћим задацима. Они тада почињу да развијају своје радне навике, уче се да буду одговорни, упорни, да на вријеме извршавају своје школске обавезе, управо у тим првим данима потребна је посебна надлежност родитеља. Треба водити рачуна да ученици уредно обављају своје домаће задатке, на тај начин, како каже Младен Вилотијевић:

„ Утиче се и на васпитање естетског односа према раду, јер лепотом се мери човеков укус .“ (Вилотијевић, 1999).

Својом развијеном улогом „ домаћи и школски задаци се природно укључују у све фазе наставног рада (препаративну, оперативну, верификативну, апликативну) и на тај начин остварују потпуно позитиван утицај на наставни рад и узајамни однос са наставним радом“ (Продановић, Ничковић, 1974: 209). Оно што је карактеристично за домаће задатке је да их наставници најчешће дају ради увјежбавања, провјеравања и понављања.

Помоћ наставника при писању домаћих задатака из српског језика и књижњвности

Карактеристика домаћих задатака је у томе што се они у већини случајева задају послије обраде појединих наставних јединица са циљем да ученици утврде знања која су стекли на часу.

Осим задатака који се задају послије обраде наставних јединица, наставници задају задатке који предходе обради нових наставних јединица са циљем да се ученици сами спреме за успјешнији рад на часу односно за обраду наставних јединица.

Када говоримо о припремним задацима треба се имати на уму да они садрже захтјеве који се дају у виду сажетих и прецизних методичких упутстава за рад. Како истиче Милија Николић у својој књизи *Методика наставе српског језика и књижевности* : „Ученицима је посебно потребна наставникова стручна и сарадничка помоћ за време њиховог рада код куће. Уопштен захтев: Спремити се за анализирање (тумачење, интерпретирање) књижевног дела садржи неограничен број других подређених захтева. Ако би се истакло само неколико њих, оних најбитнијих, то би већ представљало извесну конкретизацију, која ће орентисати ученике на суштинске вредности и знатно им олакшати посао“ (Николић, 1992).

Правилним упутством за рад наставник ученицима скреће пажњу на најбитније у тексту и то на начин који подстиче на самостални истраживачки рад и рјешавање проблема.

Да би се што боље приближиле језичке појаве и појмови ученицима у настави граматике неопходно је користити припремне домаће задатке. Одабране литерарне теме могу успјешно послужити у савладавању граматике као на примјер (*Мој дан у школи, Мој велики успјех*...) На овај начин учење граматике ученицима постаје лакше и приступачније и они су више мотивисани за учење него када би се константно користили примјери из већ постојећих књижевних дјела.

Са друге стране, ученици се не смију оптеретити преопширним писањем приликом израде домаћих задатака. То значи да је дјелотворније да ученици пишу краће саставе у којима ће моћи да боље развију своју писменост, посебно у погледу стилског и правописног умијећа, али и да усмено детаљније образложе свој рад чиме се стварају добри услови за постизање квалитета у овом облику њиховог изражавања. Као примјер за то је писање прочитане лектире. Да би их ослободили сувишног писања од десет страница које би им одузело и до три сата писања, потребно их је упутити како да напишу кратак састав о прочитаној лектири што ће им у ствари касније и послужити као подсјетник приликом усменог излагања прочитаног дјела. На тај начин, обим писања ће се скратити само на једну страницу евентуално двије, што ће помоћи да ученици брже и успјешније препричају лектиру усмено него писмено.

Задатке које треба избјегавати или што мање користити су задаци који се заснивају на препознавању, јер њиховом примјеном се не постиже неки значајан допринос у стицању знања. Они се најчешће користе у настави језика, а оно што их карактерише огледа се у томе да наставници ученицима задају да препишу неки текст и да у њему проналазе и подвлаче поједине ријечи и њихове облике, реченичке дијелове и врсте реченица.

Наставник је код оваквих задатака дужан да ученицима припреми кратак текст који може да нађе у уџбеницима, али и да упути ученике да сами пронађу одређени дио текста

Такође, ученике треба подстаћи на размишљање тако што њихов домаћи задатак може бити упоређивање различитих појмова или асоцирањем на узроке појава и догађаја. Пожељно је, при томе, ученицима дати и упутства како да ураде задатке. На тај начин њихово вријеме одвојено за домаћу задаћу скраћује се на свега двадесет минута. Оваквим вјежбањем, код куће и у школи, ученици креирају сопствене реченице и тако им се пружа могућност да сами стварају више примјера уз један задатак.

На овај начин ученик свестраније сагледава језичке појаве, али и усаглашава исказ са чињеницама.

Стога би на један писмени домаћи задатак требало да дођу четири усмена задатка. Често је нужно да се готово сви облици писаних задатака могу практиковати и без посебне писмене обраде. Примјера ради, то су домаћи задаци којима се ученици упућују да пажљиво посматрају одређене појаве у природи, личности, умјетничка дјела итд.,чиме се ученици припремају за одговарајућу говорну вјежбу коју ће излагати на часу.

Исту тематику након говорних вјежби ученици могу и писмено обрадити. Пожељно је да се писани задаци што чешће усмено обрађују, а све у циљу лакше и успјешније контроле рада, као и за развијање писмености. Писани облик треба да имају само писмени састави, правописне вјежбе, ђачки дневници и већина стилских вјежби. На овај начин ученицима се даје слобода у размишљању и изјашњавању, а при томе нису оптерећени сувишним писањем.

Врло занимљиви и корисни су домаћи задаци који подразумијевају ликовно илустровање појединих књижевних дјела и језичких појава. На овај начин ученици се подстичу на потпуније доживљавање умјетничких дјела. Међутим, да би се то остварило потребно је да наставник добро упути ученике у израду ове врсте домаћих задатака тако што ће им наговјестити неке од мотива садржаних у дјелу и тако им подстакнути стваралачку машту. Са друге стране, наставник мора водити рачуна да својим упутствима ученике не спутава, већ да им остави простор за спонтаност и оригиналност у ликовном изражавању.

Анализа, контрола и вредновање домаћих задатака

Да би домаћи задаци успјешно остварили своју сврху, наставник мора да провјерава да ли и колико њихова примјена остварује функцију осамостаљивања ученика. Најпогоднији начин за то је да на следећем часу, у уводном дјелу, на новим задацима истог типа, провјери ученике.

„Ако неки ученик има добар домаћи рад, а на часу не зна да уради задатак истог типа, значи да га није самостално радио. Осим самосталности, помоћу домаћих задатака се може успешно васпитавати и уредност у обављању обавеза и развијати осећање одговорности. По томе да ли уредно раде домаће задатке, наставник закључује колико су ученици одговорни.Он има доста могућности да утиче на учеников однос према обавезама. У том настојању је неопходна педагошка тактичност. Напор ученика да уради домаћи задатак треба ценити. Није добро ако наставник изврге руглу ученика у чијем домаћем задатку има грешака. Тај је ученик одговорно пришао обавези, самостално је радио задатак. Његове грешке треба исправити, а напор подржати“ (Вилотијевић, 1999).

„ Усмени домаћи задаци се вреднују на основу показаног знања о оном градиву на које се домаћи задатак односи. На пример: Ако је домаћи задатак био учење песме напамет и увежбавање изражајног казивања, онда ће на следећем часу ученици показати резултате свога рада. При томе ће појединци за показано знање добијати и одговарајуће оцене из говорне културе. Ученици тако стичу искуство да им се домаћи задатак увек вреднује и да се добијена оцјена улева у одговарајуће наставно подручје. Успех у језичким вежбама укључује се у оцену из граматике. Ако је вршена домаћа припрема за проучавање књижевног дела, ученици ће се оцењивати према сопственим доприносима књижевној интерпретацији, која ће се испољити и увидети на посебним школским часовима. Добијене оцене представљаће за сваког појединца вредност његовог домаћег рада на подручју књижевности“ (Николић, 1992: 635)

Како би се стекао потпунији утисак о раду ученика приликом рјешавања домаћих задатака, наставник понекад свеске за домаћи рад ученика носи кући и прегледа.

Закључак

Оно што треба нагласити и о чему посебно треба водити рачуна јесте да употреба домаћих задатака у настави српског језика и књижевности представаља незаобилазан дио, јер задаци проистичу из општих циљева наставе српског језика и књижевности и структуре градива који се према наставним плановима и програмима обрађује, имајући за циљ понављање, утврђивање, усвајање наставних садржаја, проширивање и продубљивање знања, припремање за усвајање новог градива, увјежбавање и проширивање умијећа и навика. Имајући све ово у виду, наставници треба

да схвате да су домаћи задаци важни исто као и други дијелови наставног процеса

Домаћи задаци треба да буду одраз дјечјег самосталног рада. Ученици кроз домаће задатке развијају свој лични стил рада, уче се самосталности и одговорности при рјешавању својих школских обавеза. Осим тога не треба пропуштати прилику и да се кроз домаће задатке утиче и на васпитање естетског односа према раду. У изради домаћих задатака, посебно у настави књижевности, ученици развијају своју креативност и стваралаштво до личног максимума. Такође, они развијају и навику да се учи редовно, плански и усредсређено. Домаћи задаци у настави српског језика и књижевности представљају посебну вриједност, јер захваљујући њима ученици брже уче слова, увјежбавају технике и логике читања, усавршавају вјештине писања, оспособљавају се за репродукцију и стваралачку трансформацију текстуално–вербално–илустрованих садржаја.

Имајући све ово у виду, укидање домаћих задатака у настави уопште, а посебно у настави српског језика и књижевности, још више би утицало на квалитет писаног изражавања које је све више запостављено у ери информационих технологија. С тим у вези, домаће задатке треба учинити квалитетнијим, креативнијим, занимљивијим за све ученике и само тако ће имати своју праву вриједност.

Литература

Банђур, Поткоњак 1999: В. Банђур – Н. Поткоњак, *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Бановић 1957: А. Бановић, *Проблем оптерећености наших ученика,* Београд: Нолит.

Биондић 1977: С. Биондић, *Временска заузетост ученика у извршавању школских задатака изван школе према наставном програму,* Живот и школа, Осијек.

Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика*, књ.3, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вучковић 1993: М. Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе: за студенте Педагошке академије,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић 1992: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лакета, Вилотијевић 2006: Н. Лакета – Д. Вилотијевић, *Основе дидактике,* Ужице: Учитељски факултет.

Трнавац, Ђорђевић 2005: Н. Трнавац – Ј. Ђорђевић, *Педагогија* – уџбеник за наставнике 10 издање, Београд: ИП „ Научна књига комерц “

Патаки 1956: С. Патаки, *Општа педагогија,* Загреб: Педагошко књижевни зборник.

Поткоњак, Шимлеша 1989: Н. Поткоњак – П. Шимлеша, *Педгошка енциклопедија 1-2*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Педагошки лексикон 1996 Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Попадић 1976: Р. Попадић, *Праћење оптерећености ученика домаћим задацима,* Загреб: Педагошки рад.

Продановић, Ничковић 1988: Т. Продановић – Р. Ничковић, *Дидактика за трећу годину педагошке академије,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шимлеша 1968: П. Шимлеша, *Педагогија 2,* Загреб: Матица Хрватске.

https:// www. google.ba / domaci zadaci i usvajanje početne pismenosti. 20.10.2014.

https:// www. google.ba / domaci zadaci u nastavi srspkog jezika u osnovnoj skoli. 20.10.2014.

https:// www. google.ba / vremenska zauzetost ucenika u izvrsavanju skolskih zadataka izvan skole. 20.10.2014.

Милица Н. Јањић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115327J

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП ОБРАДИ МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА

Увод

Свједоци смо наглог развоја савремене информационе технологије и њене примјене у свим сферама друштва зато школа као значајни дио тог друштва има обавезу да прати и примјењује најновија достигнућа у технологији. Школа мора бити отворена за нова знања која су неопходна за човјеков квалитетнији живот и развој као и за сналажење појединца у свакодневним ситуацијама. Основни циљ увођења савремених технологија у наставу јесте да олакша пут до стицања знања и да то знање учини трајнијим.

Започета реформа образовног система довела је школе у могућност да вреднују и оцјењују квалитет рада онога што сами пружају, да препознају специфичности своје школе и да сами поставе приоритете, одреде временску динамику, носиоце активности и направе план евалуације која ће им послужити као оквир за дефинисање развојних циљева. Ово јесте добар инструмент за јачање школа и унапређивање квалитета рада, али пракса говори да је самовредновање у највећем броју школа покривено папирологијом.

Под притиском технолошког напретка школа је изгубила привилегију да буде највећи извор знања и нових информација, тако да у овом времену морамо бити свјесни чињенице да садашњи ученици уче путем интернета, филма, путовања, итд. Из тих разлога што прије морамо учинити школу савременом, употребљавајући тренутно примјенљиве облике и методе како би настава постала ефикаснија, креативнија, рационалнија и како би ученици из ње носили функционална знања и умења. Да би се то заиста и десило, наставницима се мора обезбиједити бесплатно континуирано стручно усавршавање, које ће их оснажити да постану компетентни за увођење иновативних поступака и метода у своју свакодневну наставну праксу.

Из наведених разлога, ако желимо интегративној настави дати више мјеста у нашем образовању, наставнике морамо оспособити за:

- планирање и припремање интегративне наставе,
- организацију ефикасног међупредметног повезивања,

* milicaaleksej18@gmail.com

- истраживачки дух при проналажењу хоризонаталне повезаности,
- схватање значаја цјеловитог учења наставних садржаја,
- преношење функционалних знања, и
- спремност за тимски рад.

Значи, данашњем наставнику се мора омогућити стално стручно усавршавање, темељно припремање за рад и свакодневно праћење достигнућа педагошке науке.

Појам интегрисане наставе

Интеграција наставе (integration instruction, integritetee) - значајна савремена методолошка и педагошка одредница реформе школе у свијету уопште. Тај је израз и појам само заједнички назив за бројне интеграцијске процесе и поступке у школи и настави као што је: интеграција наставних садржаја, персонална интеграција ученика у различитим бројчаним формацијама, персонална интеграција наставника у тимском раду, интеграција школе и удруженог рада у материјалној и друштвеној дјелатности, интеграција школе и мјесне друштвене средине.

Интегративна настава је један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета. Интегративна настава се заснива на природи саме реалности. Умјесто да се свијет и знање вјештачки дијеле на предмете и дисциплине, инегративна настава посматра свијет као цјелину и као таквог га и проучава. Ово омогућава један цјеловити контекст за учење који води ка већој могућности да се направе и запамте везе и да се рјешавају проблеми. Интегративно учење подразумијева сагледавање различитих димензија једног проблема, сагледавање из различитих углова и са различитих страна. Овај модел наставе пружа већу динамичност и интердисциплинарни приступ одређеној проблематици и ако се примјењује умјерено у току наставне године доноси квалитетне помаке у наставном процесу. *Shoemaker* ставља у контекст више тема да би креирала дефиницију интегративне наставе, па каже: „Интегративно образовање једном линијом пресијеца више предмета повезујући различите аспекте курикулума у смислену цјелину да би се фокусирало на једну ширу тему из различитих наставних области“. Интегративни приступ учењу наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој, подржава цјеловит развој ученика, не усредсређује се на издвојене, углавном когнитивне аспекте (Буљубашић-Кузмановић, 2007).

Интегративни приступ подразумијева активног ученика. Он се не своди само на преношење чињеница, него много више на рјешавање проблема, постављање питања и активног тражења одговора из своје околине и окружења. Он осликава међузависност реалног свијета и живота и укључује ученичке мисли, осјећања, интуицију, интересовања и искуство

учења чиме се постиже боље разумијевање него код оног које се постиже учењем појединачних предмета. Интегративност не значи одрицање од самих дисциплина, јер су управо њени корјени налазе у њима. Појединачне дисциплине нам нуде дубину и фокусираност, а интегративност ширину контекста, промјену перспективе и примјену знања из једне области у другој тј. функционално знање.

Знања различитих дисциплина су у функцији вишестраног расвјетљавања проблема или теме која се истражује. Интегрисана настава је по свом карактеру увијек и тематска, јер повезује и организује различите садржаје у тематске цјелине, садржаје који су слични или заједнички различитим дисциплинама. Тематска настава не мора увијек бити и интегрисана, на примјер, када обједињује сродне појмове једне дисциплине (Шефер, 1991).

У различитим истраживањима у свијету интегративна или интердисциплинарна настава дефинише се као:

- опсежно истраживање знања у различитим предметима које се односе на аспекте средине у којој дјеца живе;
- пречица кроз предмете, која повезује различите аспекте наставе у логичне цјелине на холистички начин који одражава реални интерактивни свијет;
- јединствен поглед на заједничко у знању, које је основа за изналажење нових односа, стварање нових модела, система и структура;
- примијењена методологија и језик више дисциплина с циљем преиспитивања централне теме, проблема или искуства;
- комбиновање неколико школских предмета у један активан пројекат по угледу на начин на који дјеца савлађивају предмете у реалном свијету, сједињене у заједничку активност;
- нови начин мишљења;
- образовање изнутра за пренос знања употребом модела мишљења (Лаке, 1995).

Тематска интердисциплинарна настава повезана је с педагошким циљевима због:

- увођења ученика у интегративне процесе свакодневнице,
- примјене знања у пракси која надилази дисциплине и свједочи о усвојености знања,
- сагледавања појмова и садржаја градива у цјелини,
- подстицања флексибилности мишљења, односно тражења нових путева приликом рјешавања проблема,
- блискости с природним сазнавањем кроз игру и
- интегралности са стваралачким процесима истраживача, умјетника и дјетета које још увијек реагује на свијет

нефиксираним схемама, већ отвореношћу и радозналошћу за збивања која га окружују (Шефер, 2005).

Повезана с наведеним циљевима образовања, тематска настава није само начин приступања сазнању, већ и циљ за себе. Није битно само повезивати знања у току процеса учења, већ и у исходу имати знања повезана у системску цјелину. Тематска настава, поред тога што може бити циљ, представља и контекст за достизање бројних педагошких циљева. Усмјереност на различите садржаје и дисциплине укључује, ангажује и стога развија способности у различитим областима интелигенције: језичке, логичко - математичке, музичке, телесно - кинестетичке, интерперсоналне, интраперсоналне, просторно - визуелне (Гарднер, 1983).

Бивајући усмјерена на различите ресурсе и рјешења истог проблема, директно подстиче дивергентно мишљење које је кључни елемент креативног мишљења, а своди се на способност долажења до што већег броја идеја, различитих рјешења за исти проблем и оригиналних или необичних, нестереотипних рјешења. Пошто је усмјерење на проблем, а не на учење садржаја, онда критичко мишљење, укључујући логичке, евалуативне и вриједносне процесе, природно долази у први план, заједно с дивергентним или креативним мишљењем. Знања и вјештине из различитих области савладавају се само на једном проблему. Будући да провоцира стваралачко мишљење, тематска настава, посебно у комбинацији с креативном умјетничком игром и групно - истраживачким радом, утиче на развијање унутрашње мотивације и радозналости (Шефер, 2005).

Наставници, примјеном интегративне наставе, ученике припремају за цијело животно учење и чине школу интересантнијом и животнијом. Интегративна настава развија начине учења и усвајања знања који на менталном нивоу успостављају међусобне везе које ученике подстичу на тражење нових рјешења.

Можемо издвојити четири кључна елемента интегративног образовања:

- наставни процес осмишљава и реализује више предметних наставника,
- ученици истовремено проучавају различите предмете,
- занимљиве наставне и ваннаставне пројектене активности у којима тим предметних наставника комбинује истраживање и проучавање садржаја,
- интегративни наставни садржаји захтијевају реализацију путем двочаса или цијелог наставног дана.

Интердисциплинарни приступ обради садржаја

Ученици се са интегративним приступом сусрећу од најмлађег школског узраста, јер се у разредној настави овакав приступ најчешће, али

и најлакше примјењује. На овом узрасту ученици интегративни приступ учењу доживљавају као спонтан начин усвајања нових знања, јер они у овом периоду живота и свијет око себе доживљавају на исти начин. Тематски интегрисани приступ настави подразумијева и укључивање медија који карактеришу различите дисциплине: ликовно, физичко, музичко, математику, природне, друштвене и техничке науке, итд.

У нашем образовном систему раде појединци који свакодневно користе овај приступ настави и ученике од најранијег узраста подстичу на повезивање чињеница користећи критичко и стваралачко мишљење. Учитељи су у прилици, да без много напора, ускладе распоред часова и организују интегративну наставу у сарадњи са наставницима страног језика и изборних предмета. Учитељ, унутар овог тима, има улогу координатора у проналажењу неусиљених начина повезивања наставних садржаја обавезних, факултативних и изборних предмета. Садржај, знање и разумијевање могу се узети из једне категорије предмета како би се надоградили и примијенили у осталим категоријама.

Подстицањем хоризонталног и вертикалног повезивања наставних предмета и употребом разноврсних облика и метода рада, уводимо интегрисање наставних садржаја које има за циљ:

- подстицање креативности и интелектуалне радозналости ученика,
- помагање ученицима разумијевања суштине наставних садржаја,
- омогућавање ученицима усвајања функционалних знања,
- укључивање ученика у планирање, припремање и реализацију активности,
- пружање довољно времена за правично вредновање активности,
- повећавање задовољства ученика и наставника,
- омогућавање тимског рада наставника,
- оснаживање наставника за међупредметно повезивање.

Улогу интегрисане наставе је тешко процијенити. Наставници треба да се фокусирају на формирање генерализованих вјештина кроз интердисциплинарне везе. Ове вјештине одговарају врстама активности које су заједничке са свим темама. Практичне вјештине утичу на способност ученика да примијени знања у пракси и у различитим свакодневим ситуацијама.

У Републици Српској постоји Наставни план и програм за експерименталну примјену у првој тријади основне школе. Математика као наставни предмет се изучава у оквиру природно – математичког и друштвеног васпитно – образовног подручја. Природно – математичко и друштвено подручје садржи интегрисане садржаје и исходе различитих, али веома сродних и блиских наука, тј. садржаје из Природе и друштва, Математике, Васпитног рада с одјељенском заједницом и садржаје Православне вјеронауке. Поменуте интегрисане садржаје изводи један

учитељ, изузев вјеронауке коју изводи вјероучитељ. Препоручује се да учитељ и вјероучитељ заједно планирају реализацију, те да се реализација садржаја вјеронауке усклади с реализацијом осталих садржаја у овом подручју, колико је и кад је то могуће.

С обзиром да су принципи и процеси спознаје слични, без обзира на то у ком научном или наставном подручју се спознаја остварује, те уз поштовање узрасних карактеристика, очекује се да ће изучавање стварности као цјелине, тј. интегрисане у васпитно - образовна подручја допринијети бољим и евидентнијим резултатима учења.

Циљеви :

- цјеловит развој дјечијег потенцијала и радозналости кроз активан однос и комуникацију са средином која га окружује, уз уважавање индивидуалности ученика, те оспособљавање за посматрање спољашњих карактеристика предмета, процеса и појава;
- развијање, његовање и испољавање личног става и мишљења, те практичне примјене знања;
- отвореност према идејама других и нужност међусобне сарадње;
- позитивну комуникацију са вршњацима и одраслима у социјалном окружењу, безбједно судјеловање у саобраћају (на путу од куће до школе);
- разумијевање природних појава, међусобну условљеност и повезаност живе и неживе природе;
- развијање: културних, радних и хигијенских навика, еколошке свијести и културе свијести о сопственом идентитету и поштовању самог себе. (НПП, 2010)

Математика као наставни предмет подстиче интегрисани приступ у подучавању ученика математичким садржајима. Математика пружа ученицима знања и вјештине које су потребне у свакодневном животу и раду, а исто тако битне за проучавање сродних дисциплина (ликовног у млађим разредима и физика, хемија, информационих технологија, и др. у старијим разредима). Логички задаци доводе до интеграције са другим предметима. Тако на примјер знање геометрије има широку примјену од израде цртежа у наставном предмету Ликовна култура до мјерења простора, предмета и препознавање облика који их окружују у свакодневном животу.

Интегрисани приступ обради математичких садржаја наглашава рад у малим групама јер могу да освјетљавају један аспект теме или постављеног проблема. Ако то чине на начин креативне игре и истраживачког рада, онда се ова прича потпуно заокружује и остварује на најбољи могући начин.

Постављени проблемски задаци у оквиру теме се рјешавају и тумаче са различитих аспеката. У неким ситуацијама зависно од садржаја,

више активности бива усмјерено ка остваривању једног задатка, док је у другим ситуацијама неопходно тимско и групно учествовање ученика у рјешавању проблема постављеног задатка. Дакле, рад у малим групама доприноси успјешнијем рјешавању постављеног проблема са аспекта различитих предметних подручја.

Веома битно је нагласити да је у интердисциплинарном приступу обради математичких садржаја у млађим разредима основне школе неопходно укључивање извора информација и медија који карактеришу различите васпитно – образовне области, а којима се остварују различити начини стицања знања који доприносе развоју креативнијег и продуктивнијег математичког мишљења. Укључивањем различитих медија ангажују се различити путеви сазнавања, од умних до чулних, који су незаобилазни не само за активирање дјеце, већ и за креацију и запамћивање.

Ефикасност интегрисаног приступа садржајима наставе математике у млађим разредима основне школе веома је висока, а огледа се у сљедећем:

- омогућава цјеловит приступ процесу стицања знања, односно формирања математичких појмова, усвајања математичких правила и рјешавања математичких, првенствено проблемских задатака;
- омогућава изградњу система примјенљивог знања код ученика;
- доприноси активизацији и рационализацији наставног процеса;
- ствара услове за испољавање специфичних потенцијала које ученици имају;
- пружа могућност за боље идеје, нова интересовања и постизање успјеха;
- омогућава смислено, развоју прилагођено, искуствено, аутентично и животно учење;
- отвара могућности за обједињавање ученичких знања, вјештина и навика у јединствену интегрисану цјелину која је у процесу сталне трансформације. (Милинковић, 2012)

Литература

Шефер, J. (2005): „Приступи тематској настави“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, бр. 35, стр. 79-94

Наставни план и програм за основну школу Републике Српске

Gardner, H. (1983): Frames of mind: the theory of multiple inteligences. New York: Basic Books.

Милинковић, Д. (2012), Интегративан приступ настави математике у Републици Српској, Међународна конференција повезивање наставних предмета и модели интегрисане наставе у основној

школи, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду.

Милинковић, Д. (2013): „Интердисциплинарни проблемски приступ обради математичких садржаја у млађим разредима основне школе“, *Нова школа*, Београдбр.11, стр. 130-143

Шефер, J. (1991): „Интердисциплинарни тематски приступ настави*“, Учитељ у пракси*; Београд, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије, 246-263.

Lake, K. (1995): Integrated curriculum, School improvement research series. Portland: Nortwest Regional Educational Laboratory.

Данилюк А. Я. (1997): *Учебный предмет как интегрированная система*, Педагогика

Кузнецова Н. Е., Шаталов М. А. (1998): *Проблемное обучение на основе межпредметной интеграции.* СПб.: Образование

Буљубашић-Кузмановић 2007: V. B. Kuzmanović, *Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja*, Osijek: Odgoj znanosti Vol. 9, br. 2, стр. 143-160

Милица Д. Печеница*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115335P

КОНТИНУИРАНО ВРЕДНОВАЊЕ РАДА НА ЧАСУ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

0. *Увод*

Континуирано вредновање рада на часу у разредној настави је веома актуелна тема, која заузима значајно мјесто у дидактици, педагогији и методикама појединих наставних предмета, јер је то процес који захтијева стална праћења и истраживања. Вредновати се може сваки сегмент људског живота – рад, вјештине, понашање, опхођење према другима, напредовање, знање, постигнуће и све су то веома деликатна питања која нас прате. Вредновањем се утврђује стање наведених подручја, али се и предузимају мјере за њихово даље унапређивање.

Бројна питања везана за вредновање, као и праћење и мјерење у настави, још увијек нису ријешена. Имајући у виду потребу колико је важно стално их осавремењавати, постаје јасно да су истраживања на овим пољима итекако потребна. Овај рад ће објединити знања о вредновању, али је за почетак важно нагласити по чему се овај процес разликује од процеса праћења и мјерења у настави. Даље је важно нагласити шта представља појам вредновања рада као самосталан процес у настави, које су његове карактеристике, те које су предности када га у раду спроводимо континуирано.

1. *Вредновање, праћење и мјерење у настави*

Вредновање, праћење и мјерење саставни су дијелови наставног процеса. У настојању да оцијене квалитет и квантитет знања ученика, Ненад Сузић наводи да се наставници по правилу базирају на знања, вјештине и навике као исходе тог учења, а на тај начин занемарују се способности, залагања, потенцијали и други квалитети које ученици посједују (Сузић 2005).

Процесима вредновања, праћења и мјерења прате се и евидентирају количински односи, изражавају се и констатују појединачна постигнућа. Младен Вилотијевић појединачно дефинише сва три процеса. Под праћењем подразумијева разрађен систем поступака, техника и инструмената за утврђивање развојног тока и степена остваривања

* milicaskipina@yahoo.com

одређене педагошке дјелатности, док се мјерењем утврђују количински односи дате педагошке појаве. Праћењем се одговара на питање *како*, а мјерењем на питање *колико*. Да бисмо дошли до вредновања, подаци се прикупљају праћењем и мјерењем. Вредновање у настави представља најопширније сагледавање развоја личности ученика. Његовом примјеном се доводе у везу бројни фактори које треба сагледати, као што су: услови у којима ученик живи, његове објективне и субјективне могућности и слично. Овако посматрајући, исти ниво знања код два ученика може бити различито валоризован школском оцјеном, уколико један од њих има ниже способности и лошије услове рада, а улаже максималне напоре, за разлику од другог који је имао боље услове и веће способности. Једноставније речено, ако је неко могао више, а то није остварио, његово знање би требало ниже валоризовати од онога који је у одређеним субјективним могућностима и објективним условима својим марљивим залагањима остварио боље резултате (Вилотијевић 1999).

Саит Качапор и његови сарадници истичу разлике у процесу вредновања од класичних метода провјеравања знања, а те разлике се огледају прије свега у ширини постављених циљева и метода којима се користе. Опширније се те разлике могу исказати на сљедећи начин:

1. вредновањем провјеравамо и мјеримо ширу област васпитно-образовних циљева у односу на оцјењивање из појединих наставних предмета;
2. да би се постигао циљ, вредновање се служи много разноврснијом техником провјеравања, која се односи на успјех у ужој настави – што се провјерава тестовима, тако и на склоности личности и карактер – што се провјерава посебним методама посматрања;
3. у процесу вредновања уводи се кумулативни картон ученика, који помаже при стварању цјеловите слике о ученику.

Поред наведених разлика, аутори су појединачно дефинисали појмове праћења, мјерења и вредновања. Наводе да праћење представља педагошку дјелатност којом наставници или дуги стручњаци, помоћу одређених поступака, техника и инструмената, врше увид у оствареност циљева, задатака и исхода у васпитно-образовном раду школе. Мјерење је процес упоређивања величина по квалитету и квантитету, који подразумијева низ поступака, техника и инструмената, у циљу утврђивања њихових сличности и разлика. Вредновање подразумијева сагледавање укупних остварених постигнућа у процесу наставних и ваннаставних активности, узимајући у обзир допринос наставника и ученика (Качапор и др. 2005).

2. *Појам и обиљежја вредновања рада на часу*

Различити аутори су на различите начине дефинисали појам вредновања у настави, на примјер, Никола Поткоњак (1972: 8) наводи да „вредновањем означавамо настојање усмјерено на што објективније, непристрасније и прецизније утрђивање и мјерење образовно-васпитног рада школе и наставника на бази тачно одређених критеријума (норми, стандарда), помоћу адекватних инструмената и поступака“. Истиче и да је саставни дио вредновања процјена добијених резултата да би се утврдили степен и квалитет остварених образовних и васпитних циљева и задатака постављених пред школе и наставнике.

Вредновањем се продубљују и устаљују позитивне промјене у раду, које су укључене у систем вредновања. Младен Вилотијевић, између осталих, издваја позитивно обиљежје вредновања, гдје наглашава да оно омогућава контролу и управљање процесом васпитања и образовања, затим да интензивира цјелокупну дјелатност школе ако се комплексно вреднују све врсте подручја рада, те наводи да вредновање подстиче и наставнике и ученике да боље раде (Вилотијевић 1999).

Миле Илић је, бавећи се конкретно инклузивном наставом[1], истакао да основни смисао вредновања представља унапређивање наставног процеса и побољшање резултата учења и поучавања. Наводи и да поуздано вредновање рада захтијева мјерљиве перформансе, више мишљења и времена. Према овом аутору, вредновање у инклузивној настави посједује сљедеће међузависно повезане компоненте:

1. испитивање или провјеравање исхода инклузивне наставе;
2. праћење процеса рада учесника у инклузивној настави;
3. оцјењивање рада непосредних учесника у инклузивној настави (Илић 2012).

Један од аутора књиге *Умијеће оцјењивања* (Качапор и др. 2005), иначе искусни истраживач у овој области, Младен Вилотијевић, сматра да вредновање обухвата све фазе васпитно-образовног рада – припремну, фазу реализације и фазу верификације, укључујући цјелокупну дјелатност школе као и васпитно-образовне, културне и јавне организације, подразумијева дјелатност и резултате те дјелатности, свих субјеката васпитног дјеловања (наставника, ученика, родитеља и других), имплицира дијалектичко обједињавање праћења, оцјењивања (класичног), мјерења и

[1] „*Инклузивна настава* је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (Илић 2012: 13).

вредновања рада школе. Састоји се од система методичких поступака, техника и инструмената којима се обезбјеђује шире, дубље и потпуније праћење, процјењивање и вредновање промјена које се дешавају у школи.

Правилно спровођење вреновања у разредној настави има вишеструк значај. Тихомир Продановић и Радисав Ничковић (1976) наводе у којим сферама се тај значај огледа. Дидактички значај вредновања огледа се у томе што се правилним, перманентним и континуираним вредновањем обезбјеђује регулисање наставног рада. Васпитни значај вредновања је изражен позитивним утицајем на развој правилних односа и усвајање реалних и објективних мјерила за вредновање рада и позитивних промјена у њему. Друштвени значај вредновања изражен је обезбјеђивањем увида мјеродавним чиниоцима у резултате и друштвене ефекте наставног рада. Економски значај вредновања наставног рада огледа се у томе што се комплетно организованим и рационално примјењиваним вредновањем могу прецизно утврдити и показатељи економичности или неекономичности наставног рада.

3. *Развој вредновања у настави кроз историју*

Процес вредновања је присутан од самог настанка школе, с тим да се његов значај временом мијењао и попримао другачија схватања. С развојем друштва и смјенама генерација, вредновање је мијењало свој облик. У раличитим историјским епохама, његоване су другачије животне вриједности, јер су друштва мијењала своја поимања о битним животнм питањима. Младен Вилотијевић (1999) у својој *Дидактици* наводи преглед развоја процеса вредновања кроз историју.

Полазећи од друштвених прилика у Спарти и Атини, истиче тадашње специфичне друштвене вриједности. У Спарти су се нарочито цијениле војничке способности и вјештине, као и снага, издржљивост, лукавство и сличне црте личности, док је у Атини – земљи филозофије и науке, његовано говорништво, писменост, музика и друга културна остварења.

У феудалном друштву, вредновање је имало селективну улогу, која је била нарочито изражена због друштвених разлика. Да би се онемогућио развој појединих заната, број ученика је био ограничен, а полагање испита отежано високим критеријумима. Ови испити су се, као посебни облици вредновања степена оспособљености за самосталност у раду, састојали и од практичног дијела – израде узорка одређеног предмета, а рад и исходе рада је пратио и процјењивао већи број испитивача и стручњака.

У срењовјековним црквеним школама по први пут се помиње испит као облик вредновања знања. Усмено испитивање се први пут јавља на Универзитету у Болоњи 1219. године. Као посебна техника вредновања, јавља се и писмено испитивање, које је први пут примјењено на Тринити

колеџу у Кембрицу 1702. године. Касније су и друге школе прихватиле овакав начин вредновања ученика и студената.

У вријеме наглашене доминације цркве, када је религија била основа схоластичке наставе, владао је ауторитарни метод предавачке наставе и учења напамет црквених догми, што је имало снажан утицај и на одговарајући начин вредновања рада ученика. Сматрало се да је одређено градиво савладано уколико је дословно интерпретирано, а од ученика се није очекивала нити се вредновала оригиналност или неки други квалитет који је одступао од репродукције чињеница без икаквог стваралачког односа према раду и учењу. Овакав метод учења дуго се задржао у појединим земљама све до средине 19. вијека.

У језуитским школама наилазимо на облике систематског оцјењивања које је везано за такмичење. Знања ученика почињу да се рангирају, што је имало утицаја на појаву нумеричког оцјењивања, које се, у своме знатно измјењеном облику, задржало и до данас. Диференцирано или нумеричко оцјењивање представља доминирајући начин оцјењивања у многим земљама, али је у току формирања наилазило на разна супротстављања. Између осталих, Хајнрих Песталоци оштро је критиковао овај систем, истичући да *учитељ са љубављу треба да помаже ученицима у њиховом развоју, у договору и сарадњи са родитељима, а не да се бави рачунањем њиховог успјеха.*

4. *Континуирано вредновање рада у савременој разредној настави*

Врдновање рада на часу омогућује да се праве вриједности и остврени резултати рада код ученика и наставнка потврде и афирмишу. Континуираним вредновањем се у наставу уноси динамика, учесници у настави се покрећу и подстичу ка постизању бољих резултата. Стога је важно развити комплекснији систем вредновања и спроводити га у континуитету, што нам представља генератор даљих позитивних промјена, усавршавања и осавремењавања технологије рада. Вредновањем се управо подржавају и интензивирају промјене од суштинског значаја у раду. Саит Качапор са својим сарадницима истиче да се савремено вредновање разликује од претходних облика овог процеса прије свега у томе што се њиме настоји мјерити шири опсег остварености образовних и васпитних циљева у оквиру укупних програмских садржаја, а не само постигнућа у оквиру конкретног наставног предмета. То нам говори о његовој усмјерености на цјеловитије и комплексније сагледавање и утврђивање промјена у личности ученика – кроз све образовне и васпитне компоненте. У образовном смислу, мисли се на степен усвојености чињеница, њихово довођење у ред и извођење закључака, правила, дефиниција, законитости и на темељу тога развијање способности, тј. вјештина и навика примјене стечених знања у пракси. У васпитном погледу, вредновање се одвија на пољима интелектуалног, моралног, естетског, радног и физичко-

здравственог васпитања. За спровођење оваквог облика вредновања, неопходно је користити се разноврсним техникама, поступцима и инструментима (Качапор и др. 2005).

Вредновање у настави може се посматрати са различитих аспеката. Може се вредновати цјелокупан школски систем, напредак у раду школе, затим напредак у раду наставника, те напредак у раду ученика. Према Тихомиру Продановићу и Радисаву Ничковићу (1976), систем вредновања у савременој настави обухвата сљедеће компоненте:

1. вредновање структуре школског система;
2. вредновање организације, развоја и постигнућа у раду школе;
3. вредновање наставниковог рада и остварења у његовом перманентном усавршавању;
4. вредновање ученниковог рада у настави и васпитно-образовних ефеката остварених наставом код сваког ученика;
5. вредновање вредновања наставног рада као својеврсно истраживање вредновања.

Закључак

За вредновање рада у настави потребно је да се заинтересују сви учесници наставног процеса, прије свега наставници и ученици. Као што је већ наведено, у вредновању треба да учествују и родитељи ученика, јер је вредновање неизводљиво изван овог троугла. Сваки ученик се школовањем припрема за одређено занимање или позив, за своје мјесто у друштвеној заједници, па је од великог значаја и залагање друштва за школство и вредновање наставног процеса.

Сваки сегмент школског система изложен је вредновању. У ширем смислу, вреднује се квалитет наставних садржаја и квалитет рада стручног особља школе. Затим, вреднује се рад на часу, залагања и постигнућа ученика. Континуираним вредновањем могуће је на вријеме указати на неправилности у раду, исправити их и не дозволити да ученици у своме развоју испаштају. Перманентним и континуираним вредновањем добићемо цјеловиту слику о личности ученика и тако му лакше помоћи у социјализацији, развоју интересовања, залагања и позитивнијег става према раду и учењу.

Као што се из наведеног може закључити, вредновање не служи само за тренутно сагледавање стања ученикове личности – оно нам помаже да ученика, сходно његовим интересовањима, припремимо за животна опредјељења, да утичемо на његове моралне ставове и изградњу правилног односа према раду и животу уопште.

Вредновање у разредној настави треба да се спроводи из дана у дан. На тај начин наставник може створити цјеловитију слику о своме одјељењу, али и о сваком ученику појединачно. Када редовним праћењем сагледамо ученикове индивидуалне способности и потребе, лакше можемо

осјетити када му је потребна помоћ и на који начин му је можемо пружити. Тада се ученик осјећа прихваћено, а наставник испуњено. Учионица онда постаје мјесто у којем влада позитивна клима, те је атмосфера у таквом одјељењу повољна за рад и дружење.

Литература

Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика: организација наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: Учитељски факултет.

Илић 2012: M. Ilić, *Inkluzivna nastava*, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Качапор и др. 2005: S. Kačapor, *Umijeće ocjenjivanja*, Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“, Fakultet humanističkih nauka.

Поткоњак 1972: N. Potkonjak, *Vrednovanje rada u osnovnoj školi*, Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih prosvetnih pitanja.

Продановић, Ничковић 1976: T. Prodanović i R. Ničković, *Didaktika – za studente V i VI godine pedagoške akademije za razrednu nastavu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Сузић 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT – Centar.

Милица С. Симић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115343S

МОДЕЛОВАЊЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Од својих почетака до данас, настава математике се стално мијењала у зависности од циљева образовања, друштвених потреба и научних сазнања, времена у којем се као предмет изучавала. Посљедњих деценија савремена настава математике се снажно развија под утицајем научних сазнања до којих су дошле педагогија, дидактика и друге научне дисциплине. Због изузетно велике улоге коју играју математички задаци у почетној настави математике, сваки учитељ мора да оспособи своје ученике да успјешно рјешавају и самостално постављају математичке задатке, како оне типске, тако и оне који не могу да се ријеше по неком шаблону.

Почетна настава математике по правилу заснива се на конкретним активностима ученика, игри, интуицији и доживљавању конкретних операција. Ова искуства представљаће основу за сазријевање, схватање и примјену апстрактних математичких појмова и модела. Супротно психолошком приступу у почетној настави математике јавља се логички приступ. Он је убједљивији, сервира коначне резултате у одређеној форми, преноси готова математичка знања, лишавајући тиме ученике суштине почетне наставе математике, тј. математизације објективне стварности.

Интелектуални развој дјетета увелико зависи од породице, друштвене средине и школе. Велики утицај на развијање љубави према школи, као и наставном предмету математике, у млађим разредима основне школе имају учитељи. Моћно средство, којим може да се развије интерес за математику, јесте развијање интелектуалне радозналости код ученика. Ученицима треба омогућити да откривају математичке чињенице, умјесто да им се оне саопштавају. Само тако се може остварити развијање мишљења код ученика.

Умјесто задатака, које треба урадити, ученицима треба постављати ситуације које требају ријешити. За њихово рјешавање од изузетне је важности метода математичког моделовања, односно метода модела која своју примјену налази у моделовању животних ситуација, односно превођењу конкретних проблема на математички језик.

Метода модела од изузетне је важности за развијање одговарајућих интелектуалних способности ученика, јер се остварује преко анализе и

* milicasmc208@gmail.com

синтезе, апстракције и конкретизације, индукције и дедукције, упоређивања и аналогије (Пинтер 1996: 66-67).

Да би уопште говорили о математичком моделовању треба да почнемо од основне чињенице, тј. од „појма модела“, коју треба да дефинишемо. Појам модел потиче од латинске ријечи „modulus“, чије је основно значење мјера. Овакав превод ријечи не можемо употријебити у различитим областима. Ако погледамо математику као једну велику науку, онда можемо рећи да се под појмом „модел“ подразумијева један или више образаца, узора и шаблона који се користе да би се ријешили математички задаци, без обзира на сложеност.

Будући да ријеч модел има више значења, у зависности од области на коју се односи, различити аутори су различито тумачили термин модел:

1. „Под моделом треба разумјети поједностављујући приказ једне компликоване структуре и њене функционалне везе ” (Popp 1970: 50-51).

2. „Моделовање је мисаоно-теоријска дјелатност изградње логичких и математичких система, као апстрактних модела одређених објективних система, а исто тако и изградња овим теоријским моделима одговарајућих практично-реалних аналогона, тј. реалних модела разних врста ” (Петровић 2001: 90).

Моделовање је мисаона или материјална репродукција оригинала са неких релевантних аспеката. Под моделовањем подразумијевамо стварање нових модела за рјешавање задатака. То подразумијева стварање модела од стране ученика, у исто вријеме стварање модела и од наставника и других одраслих људи.

Основна улога модела је, без обзира на подручје стварности коју представља, да замијени предмет истраживања, на основу кога је пројектован, и да даје нове информације о њему. Са моделима у настави ученици се сусрећу већ у најмлађем школском узрасту. Њихова присутност је изразита у почетној настави математике. Елементарне рачунске операције, једначине и неједначине, изрази и остали садржаји математике представљају плодно тло за формирање модела. Значај математичког моделовања је неспоран са становишта рационализације наставног процеса. Ученици који су овладали одређеним моделима знатно лакше и брже усвајају нова знања, лакше се сналазе у проблемским ситуацијама, сигурнији су приликом давања одговора и знатно су мотивисанији за рад.

Елементи, структуре и друге специфичности предмета моделовања (оригинала) морају бити на одговарајући начин рефлектовани у моделу, односно модел треба да истакне битна својства оригинала, а споредна да занемари, јер се из њега закључује како се понаша оригинал.

Метода математичког моделовања, односно метода модела, своју примјену налази у моделовању животних ситуација односно превођењу конкретних проблема на математички језик. Без обзира на подручје стварности коју представља, основна улога модела је да замијени предмет

истраживања, на основу кога је пројектован, и да даје нове информације о њему.

Када добијемо текст задатка или неки други захтјев наставе (да се формира одређени појам, открије ново правило итд.) ми пред собом имамо оригинал. Ако се проблемски задатак не може ефикасно ријешити помоћу једне од директних метода, онда се одлучујемо за рјешавање преко њему одговарајућег модела. Важан циљ наставе математике јесте и оспособљавање дјеце да самостално изграђују моделе.

Моделовањем умјесто оригинала посматрамо његову замјену-модел. Стварање модела је најзначајнија фаза моделовања па због тога у почетној настави математике заслужује посебну пажњу. Ако се ученик оспособи да анализира проблем, покрива потребне чињенице, асоцира и упоређује, онда ће и његова теоријска знања бити довољно функционална, еластична, флексибилна и активна.

Да би ученици схватили моделовање, потребно је да учитељ код ученика развије посебне вјештине, а то су (James 2000: 88):

1. тумачење математичке и научне информације дате у облику текста или дијаграма,
2. читање једноставних табеларних података,
3. прикупљање, анализирање и представљање података,
4. припремање писаних извјештаја из анализе података,
5. рад у групи на подацима,
6. стварати моделе са вршњацима путем вербалних и писаних извјештаја.

Веома је важно ученицима давати задатке из реалног свијета, тј. податке који су њима познати. Ово је посебно важно код дјеце млађег школског узраста, јер они много лакше прихватају податке који су њима познати и разумљиви (нпр. податке о неким ликовима из цртаних филмова).

Само моделовање изискује већу активност, јер ученици извлаче из проблема одређене податке и користећи сложене мисаоне процесе стварају моделе. За моделовање у основној школи неопходно је знање наставника из ове области да би ученици схватили моделовање и били у могућности да стварају моделе.

Основне фазе математичког моделовања према Ј. Пинтеру су:

1. одређивање оригинала,
2. анализа оригинала,
3. одлука о увођењу модела,
4. изградња информационе базе за моделовање,
5. дефинисање модела,
6. испитивање на моделу,
7. пренос информација са модела на оригинал,
8. верификација добијених информација на оригиналу,
9. модификација модела.

Након одређивања оригинала и његове анализе, приступа се откривању основних информација о оригиналу. Ако даље директно испитивање оригинала није довољно ефикасно, потребно се одлучити за увођење модела. Ту наступа фаза изградње информационе базе за моделовање, гдје се сакупљају неопходне информације о оригиналу, уз помоћ скупа математичких и логичких релација.

Дефинисање модела представља најважнију етапу у овом процесу његовог стварања, тј. важан је сам избор модела. Слиједи испитивање модела, што прати и његову практичну примјену, јер на њему се примјењују законитости у области модела, те се тако испитивање своди на математичко-логичке објекте, релације и операције.

Информације које се, при томе, добију потребно је трансформисати на оригинал, а затим и верификовати односно провјерити рјешења и у математичком и у текстуалном облику проблема. Посљедњој фази, тј. модификацији модела, приступа се уколико рјешење проблема није тачно. У противном, нема потребе за измјенама.

Примјер:

1. фаза: *Читање или слушање текста проблемског задатка*

Основна школа „Свети Сава“ има 150 ученика. Од тога су 65 чланови математичке секције, 70 рецитаторске, а 55 су чланови обје секције. Колико је ученика који нису чланови ниједне секције?

2. фаза**:** *Анализа проблема*

Основне информације су:

- Школа има 150 ученика;
- 65 похађа математичку секцију;
- 70 похађа рецитаторску секцију;
- 55 су чланови обје секције.

3. фаза: *Уочавање сложености задатка и потребе за увођењем модела*, јер се без њега не може дати одговор на постављено питање Који модел увести? Којом методом ријешити проблем?

- Методом графова?
- Методом таблица?
- Методом Веновог дијаграма?

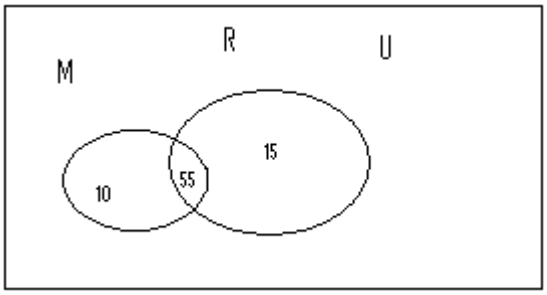
Претпоставимо да је изабрана метода Веновог дијаграма.

4. фаза**:** *Изградња информационе базе за моделовање*

Обиљежићемо са U скуп свих ученика, са M скуп свих чланова математичке секције, а са R скуп свих чланова рецитаторске секције.

5. фаза: *Дефинисање модела*

Представљање проблема Веновим дијаграмом:



6. фаза: *Испитивања на моделу*

Рјешавање модела и долажење до замишљеног броја путем Веновог дијаграма:

Само у математичкој секцији има 65 - 55 = 10, а само у рецитаторској 70 - 55 = 15 ученика. Са слике се види да је број оних који су бар у једној секцији 10 + 55 + 15 = 80.

Одавде број оних који нису ни у једној секцији износи 150 – 80 = 70.

7. фаза: *Пренос информација са модела на постављени проблемски задатак*

На основу рјешења модела можемо закључити да 70 ученика нису ни у једној секцији.

8. фаза**:** *Верификација добијених информација:*

На слици је видљиво да је број оних који су бар у једној секцији 80. Ако школа има 150 ученика, 150 – 80 = 70. 70 ученика који не похађају ни једну секцију и 80 ученика који су чланови бар једне секције дају укупан број ученика у школи 70 + 80 = 150.

9. фаза**:** *Модификација модела*

Рјешење модела је тачно и нема потребе за модификацијом модела.

За наставу математике у основној школи неоспоран је значај моделовања. За оне ученике који су савладали и усвојили одређени модел може се рећи да лакше и брже усвајају нова знања, спретнији су и боље се сналазе у различитим проблемским ситуацијама. Они имају већу мотивацију за рад и сигурнији су при самом давању одговора и излагању својих знања.

Можемо се сложити са ставом и мишљењем Н. Петровића, који сматра да не можемо од ученика најмлађег школског узраста тражити и очекивати да стварају и примјењују нове моделе. Од ученика основне школе можемо очекивати да истражују, анализирају, проучавају задатке (проблеме), да на том путу трагања за рјешењем постављају хипотезе, да их провјеравају и процјењују. Крајње до чега ученици могу доћи, на тај начин, необично је или наизглед немогуће рјешење.

За рјешавање проблема у почетној настави математике, као подврста апстрактних модела, значајни су математичко-кибернетички

модели. У њих спадају појмови, операције, релације, једначине, неједначине и др.

У млађим разредима основне школе, поступно се уводе сљедећи математички модели:

- модели основних рачунских операција,
- логичко-комбинаторни модели,
- аритметичко-логички модели,
- геометријски модели рјешавања проблема,
- модели геометријских проблема,
- математичке игре.

Осим наведених модела, у додатној настави математике у петом разреду примјењују се и сљедећи математички модели:

- модели проблема мјерења, вагања, преливања, пресипања, преношења и превожења,
- модели проблема на квадратној мрежи,
- модели стохастичких појава.

Развој математичког моделовања на нивоу разредне наставе иновативном методичким приступима усмјерава пажњу ка правовременом утицају на правилна усмјерења ученика за касније успјешно усвајање математичких садржаја. Увођење математичког моделовања, као и истраживање и бављење темама, које интересују дјецу, има потенцијал да побољша разумијевање ученика и да подстакне њихове склоности да се укључе у математику.

Овакав процес рјешавања проблемских ситуација може послужити ученицима да побољшају своје способности и своје знање примјене у реалном свијету рјешавања проблема. На основу досадашњих истраживања можемо закључити да почетна настава математике може бити практичнија и интересантнија уколико се уведу дидактички и функционални модели за рјешавање математичких проблема.

Литература

Дејић, Егерић 2003: М. Дејић, М. Егерић, *Методика наставе математике,* Јагодина: Учитељски факултет.

Ђорђевић 1981: Ј. Ђорђевић, *Савремена настава – организација и облици,* Београд: Научна књига.

Малиновић 2002: Т. Малиновић, *Методика наставе математике*, Врање: Учитељски факултет.

Марковац 2001: Ј. Марковац, *Методика почетне наставе математике*, Загреб: Школска књига.

Марковић, 2010/11: З. Марковић, *Математичко моделовање у математичком образовању*, Бијељина: Педагошки факултет.

Милинковић 2013: Д. Милинковић: *Методика математичког моделовања за разредну наставу,* Пале: Филозофски факултет.

Милинковић 2013: Д. Милинковић, *Метода фокусног дијаграма у функцији развијања логичког мишљења и расуђивања,* Сомбор: Норма.

James, J. et al 2000: Џ. Џејмс, *Mathematical Modeling in the Elementary School,* Brisbane: Queensland University of Technology.

Милорад П. Марковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115351M

КОРЕЛАЦИЈА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ СА ДРУГИМ ПРЕДМЕТИМА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Увод

Чињеница је да корелација ни на једном нивоу школовања није неопходна и присутна као у разредној настави. Ученици од првог до петог разреда основне школе срећу се са бројним питањима, која су међусобно повезана из више наставних области. Успостављање корелације међу њима од великог је значаја за ефикасност наставе.

Корелација у настави представља међусобну повезност, међузависност одређених наставних садржаја. За трајнија зања код ученика потребно је успстављати корелацију наставних садржаја. То доводи до ефикасније реализације наставних садржаја и квалитетнијих знања код ученика. Ученици лакше усвајају одређене појмове, представе о неком појму су потпуније, а знања из једног предмата олакшавају усвајање садржаја другог предмета. Тиме је и настава ефикаснија, све то води ка једном бржем и лакшем усвајању планираних наставних садржаја.

Постоје двије врсте корелације наставних садржаја: хоризонтална и вертикална корелација. Хоризонтална или међупредметна корелација је таква врста повезаности наставног садржаја која подразумијева повезаност садржаја различитих наставних предмета на нивоу истог разреда. Под вертикалном корелацијом наставног садржаја се подразумјева међусобно повезивање садржаја на нивоу више разреда.

1. *Дефинисање појма корелација*

Корелација (од лат. ријечи con - са и relatio - однос) представља суоднос или међусобну повезаност између различитих појава представљених вриједностима двају варијабли или промјенљивих. Вриједности једне варијабле могуће је предвидјети на основу сазнања о вриједности друге варијабле. Примјер једне такве повезаности јесте брзина кретања возила и дужина зауставног трага возила. Брзина кретања возила директно утиче на зауставни траг возила приликом кочења. Повећањем брзине кретања продужује се зауставни траг возила. Свака промјена вриједности једне варијабле доводи до промјене вриједности друге

* milorad.markovic@gmail.com

варијабле. Варијабла која утиче на промјену вриједности друге варијабле назива се независна варијабла. Варијабла на коју се утиче назива се зависна варијабла. Брзина кретања возила представља независну варијаблу, а дужина зауставног трага представља зависну варијаблу. Корелацијом се означава међусобни однос, међузависност еленената, а „елементи се постављају у нове, али сродне релације, чиме се постиже видљивост заједничког називника и сукладност привидно посве удаљених елемената.“ (Huzjak 2002: 25).

Однос између варијабли могуће је пратити и изразити преко коефицијента корелације. Коефицијентом се изражава мјера повезаности између двије варијабле у јединицама, независним о конкретним јединицама мјере, којима су исказане вриједности варијабли. Праћењем односа имеђу варијабли утврђују се корелацијске везе. Корелација нам даје информације да су те двије варијабле на одређен начин повезане. Она се најчешће користи за предвиђање једне варијабле зависно од промјене вриједности друге варијабле, у случају да постоји корелацијска веза. Нпр. познато је да количина унесене соли у организам утиче на промјену крвног притиска. На основу тих информација можемо контролисати крвни притисак преко количине уноса соли у организам.

Резултати корелације имају бројне практичне примјене, али се ни у којем случају не би смјели само на основу резултата утврђене корелације доносити закључке о узрочнопосљедичној вези. Само на основу утврђене корелације, не би смјели исхитрено доносити закључке о карактеру тих веза. Ти резултати могу нам потврдити постојање одређене везе и то нам може помоћи у даљим истраживањима научног карактера

1.1. *Корелација у настави*

Настава је организован процес учења и поучавања у школи, односно заједнички рад наставника и ученика. Такав један процес подложан је промјенама. Промјене у школству огледају се кроз промјене позиције и међусобног односа актера наставног процеса. Ученик нема више објекатску позицију у наставном процесу, а наставник није предавач и извор свих информација. Ученик не смије бити пасиван чинилац наставног процеса и на њега се не смије гледати као на објекат за складиштење информација. Смисао учења није пуко усвајање чињеница које се лако заборављају. Насупрот таквој позицији ученика у настави, јавља се субјекатска позиција ученика, у којој је ученик активан, а од наставника се очекује иновативан рад који даје простор да се ученик искаже. Све те промјене воде ка једном циљу, а то је боља ефикасност наставе, која ће се одразити на квантитет и квалитет знања, умјења и навика код ученика.

За трајнија знања код ученика потребно је успставити корелацију у настави. То доводи до ефикасније реализације наставних садржаја и

квалитетнијих знања код ученика. Ученици лакше усвајају одређене појмове, представе о неком појму су потпуније, а знања из једног предмата олакшавају усвајање садржаја другог предмета.

Ријеч корелација често се помиње у настави; ипак, њено значење често остаје нејасно и неодређено. Корелација у настави представља међусобну повезност, међузависност одређених наставних садржаја. Постоје двије врсте корелације наставних садржаја: хоризонтална и вертикална корелација. Хоризонтална или међупредметна корелација је таква врста повезаности наставног садржаја која подразумијева повезаност садржаја различитих наставних предмета на нивоу истог разреда. Под вертикалном корелацијом наставног садржаја се подразумијева међусобно повезивање садржаја на нивоу више разреда, и то на два начина:

- повезаност садржаја у оквиру једног наставног предмета, али кроз више разреда, и
- повезивање истих садржаја, који се јављају у више наставних предмета више разреда.

Међупредметна корелација означава повезивање наставних предмета због одређеног циља, садржаја, пројекта. Међупредметна корелација тражи посебан ангажман учитеља и ученика. Она је пријека потреба у савременој настави. За ученике је веома значајно, корисно и потребно научити повезивати (успостављати везу између садржаја наставних предмета). Повезујући градиво више наставних предмета уз разумијевање и примјену, много се лакше учи и памти. Повезивање садржаја наставних предмета, успостављање природних корелацијских веза озбиљан је посао. Захтијева добру припремљеност наставника.

2. *Корелација у настави ликовне културе*

Ликовна култура као наставни предмет има своје специфичности, које произлазе из садржаја који се црпи из ликовне умјетности. Умјетност је одраз живота па је и природно да је испреплетана са животом. Ликовна кутура није изолована од других наставних предмета, већ се све више преплиће са другим областима. Као што садржаји других предмата изналазе своје мјесто на часовима ликовне култура, тако и ликовне активности чине исто у настави других предмета.

2.1. *Корелативне везе ликовне културе са српским језиком*

Настава ликовне културе и српског језика се допуњују, преплићу, налазе се у међусобној вези. Нарочито је то изражено у настави почетног читања и писања. Коришћење слика је неопходно, јер даје комплетнији доживљај и представу о времену, схватањима, људима, облицима предмета, историјским догађајима, егзотичним мотивима, а то нам може користити и за анализу књижевних дјела. То не значи да сва наставна

средства морају бити умјетничка дјела. Коришћење умјетничких дјела у настави мора бити у тијесној вези са садржајем текста.

Послије читања и анализе неког књижевног дјела, дјеца врло радо приступају илустрацији књижевног текста. Илустрација књижевног текста врло је заступљена на часовима српског у разредној настави. Често се користе и графичке забиљешке послије читања поезије и илустрација неке драмске радње.

Корелацијске везе између ликовне културе и српског језика видљиве су и на часовима ликовне културе. Цртање претходи почетном читању и писању. На часовима ликовне културе, ученици врше ликовну интерпретацију неког књижевног текста и потребно је да та интерпретација одговара карактеристикама текста, да је сродна са њим и да се просто надовезује на њега. Текстови школске и домаће лектире су одличан подстицај за ликовно изражавање ученика. Чето се користе краћи књижевни текстови на уводном дијелу часа ликовне културе да мотивишу ученике за реализацију одређене теме.[1] Такође, на часовима ликовне културе ученици израђују костиме, маске, осмишљавају сценски простор и све то пружа велике могућности за успостављање природних корелацијских веза са садржајима из српског језика.

2.2. Корелативне везе ликовне културе са математиком

Већ на почетку школовања ученици рачунају помоћу сличица, цртежа, симбола или предмета. Због конкретних представа у настави математике дјеца цртају готове узоре разних предмета, помоћу којих се вјежбају сабирање и одузимање. За формирање геометријских појмова важну улогу има цртеж. С друге стране, ученици на часовима ликовне културе вајањем појединих геометријских облика стичу јасније представе о простору. Познато је да су представници кубизма[2] свој умјетнички израз градили преко геометријских фигура.

2.3. Корелативне везе ликовне културе са музичком културом

Музика има моћ да у човјеку буди одређена осјећања радост, тугу, чежњу, ... Не само да књижевни текст подстиче ученике на ликовно стваралаштво, већ то ради и музика. Садржаји музичке културе нуде разноврсне могућности ликовног изражавања. Сама музика је пуна асоцијација, звукова из природе, буди осјећања, покреће машту. Она покреће дјецу на активност усмјерену на стварање сопствених слика и цртежа. Кроз цртеж или слику дијете још једном проживљава музичку

[1] Погледати прилог бр. 1, стр. 10.

[2] Кубизам-умјетнички правац у модерној умјетности настао почетком 20. вијека.

композицију, продубљује своје утиске, употпуњује осјећања. Често се на уводном дијелу часа ликовне културе користе музичке композиције да мотивишу ученике за реализацију одређене теме.[3]

Илустровању музике може се приступити на четири начина:

- илустовање звука;
- илустровање инструмената;
- илустровање склада (хармоније);
- илустровање значења и поруке.

Ако нам је мотив музички инструмент, можемо да компонујемо веома успјеле слике са типкама клавира, струнама виолине, вијугама трубе итд. Приликом илустровања звукова нужно прибјегавамо неким апстракцијама. За високе тонове користимо танке линије, за дубоке тонове дебеле линије, за промјенљиве звукове наизмјенично различите линије.

2.4. *Корелативне везе ликовне културе са природом и друштвом*

Изражена је велика природна повезаност између ова два наставна предмета. У првом плану је тематска повезаност. Све што се опажа у природи и дешава у друштву може се ликовно изразити. Ученици кроз ликовне активности изражавају све природне и друштвене појаве око себе, од обликовања различитих материјала, до цртања, сликања или графичког представљања предмета и појава.

Литература

Банђур, Богдановић 2004: В. Банђур, С. Богдановић,*Практикум из методике наставе природе и друштва,* Београд: Учитељски факултет Београд.

Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика 3.* Београд: Учитељски факултет Београд.

Галовић, Гостовић 2011: В. Галовић, Б. Гостовић, *Ликовна култура за гимназије и стручне школе,* Београд: Завод за уџбенике Београд.

Ђоковић, Милатовић, Савић 20120: П. Ђоковић, В. Милатовић, Б. Савић, *Читанка за трећи разред основне школе,* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Источно Сарајево.

Егерић 2000: М. Егерић, *Практикум методике наставе математике,* Јагодина: Учитељски факултет Јагодина.

Илић 2007: М. Илић, *Методика наставе почетног читања и писања,* Бања Лука: Комесграфија.

Јаковљевић 1989: Р.Јаковљевић, *Настава ликовне културе од I до IV разреда основне школе,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Београд.

[3] Погледати прилог бр.2, стр. 12.

Хузњак 2002, M. Huzjak, *Učimo gledati 1-4, priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave.* Zagreb: Školska knjiga.

Прилози

Прилог бр.1, Припрема за блок час ликовне културе; трећи разред

Методички подаци о часу	
Наставна тема	Одабирање случајно добијених ликовних односа по личном избору ученика
Наставна јединица	**Слика-случај**
Претходна наставна јединица	
Наредна наставна јединица	
Тип часа	Обрада
Облици рада	Фронтални, индивидуални
Циљеви и задаци часа	Развој маште у случајно насталим ликовним вриједностима. Објаснити пут од рађања до реализације идеје код случајно насталих ликовних вриједности.
Наставне методе	Експеримент, разговор, индивидуално подстицање.
Наставна средства и потребан материјал	Блок, темпера, текст приче, апликације.
Активности ученика	Читају текст, учествују у разговору, посматрају, запажају, раде на добијеном задатку.
Активности наставника	Даје упутства за рад, посматра, води разговор, објашњава, демонстрира, задаје задатке за рад, указује на пропусте, врши одабир ликовних радова.
Резултати часа – исходи	– Зна да направи слику случај, – изналази рјешења за примену наученог-прави предмете уз помоћ добијене слике.
Корелација	Српски језик
Ток часа:	
Уводни дио часа 20 минута	Час започињемо читањем текста "Сликарка зима". Након тога водимо разговор са ученицима о прочитаном, задржавајући се код оног дијела у коме је описан изглед прозорских стакала насликаних сликарком зимом. Истичемо и записујемо циљ часа и назив наставне јединице на табли. Тема:Слика-случај Техника:Сликање Средство:Темпера

Главни дио часа 60 минута	Демонстрирамо ученицима како настаје слика-случај. Након тога позивамо ученике да покушају сами да је направе, мјешајући боје по слобоном избору и слободно их распоређујући у простору. Ученици започињу свој рад, ми их обилазимо и помажемо у раду. Први обилазак: Обилазимо ученике за које смо стекли утисак да су у односу на решење ликовног проблема несигурни или не знају како да приступе ликовном раду. Такође обраћамо пажњу и на оне ученике за које смо стекли утисак да су погрешно започели свој рад у смислу рјешења ликовног проблема. Трудимо се да их подстакнемо на рад, али да им притом не наметнемо основну идеју у раду. Трудимо се да разиграмо машту ученика и да их подстакнемо на креативност. Други обилазак: Обраћамо пажњу на то како дјеца технички приступају раду. Обраћамо пажњу на ученике који "преписују туђе радове", и трудимо се да их упутимо на сопствени радни креативни процес. Циљ је да сва дјеца пронађу сопствена решења за реализацију задате теме. Трећи обилазак: Уочавамо ученике који су раду и рјешењу ликовних проблема приступили марљиво и веома заинтересовано, и у разговору са њима настојимо да им ликовна рјешења што више приближимо. Најважније је да ученици правилно схвате суштину теме
Завршни дио часа 10 минута	Анализирамо сваки рад посебно, постављамо питања: -Шта си постигао случајним мјешањем боја? -На шта те подсећа слика? -Шта можемо да направимо од твоје слике (који предмет)? Бирамо најбољи, најоригиналнији и најмаштовитији рад.
(Само)евалуација и корекција часа	
Прилози	

Прилог бр.2, Припрема за час ликовне културе; други разред

Методички подаци о часовима	
Наставна тема	Игре облика у простору
Наставна јединица	**Распоред облика у простору: „Ала је леп овај свет“**
Претходна наставна јединица	
Наредна наставна јединица	
Тип часа	Обрада
Циљеви и задаци часа	– Схватити и усвојити знања о односима и распореду облика у простору, односно просторних релација: изнад и испод; испред, иза и између; близу и далеко; лијево и десно. – Подстицати развој креативног посматрања ради уочавања односа и распореда облика у простору. – Оспособљавање ученика за коришћење различитих ликовних материјала и медија (сјечење маказама и цијепање колаж папира). – Развијање маштовитости и жеље за истраживањем новог и неочекиваног у ликовном стварању. – Подстицање смисла за креативност, визуелно запажање и мишљење, као и дивергентно-креативно мишљење.
Образовни	– Схватити и усвојити знања о односима и распореду облика у простору, односно просторних релација: изнад и испод; испред, иза и између; близу и далеко; лијево и десно.
Функционални	– Оспособљавање ученика за коришћење различитих ликовних материјала и медија (сјечење маказама и цијепање колаж папира) – Практична примена знања о односима и распореду облика у простору, односно просторним релацијама: : изнад и испод; испред, иза и између; близу и далеко; лијево и десно – Развој спретности руке и опште спретности, визуелне и моторне координација,
Васпитни	– Његовање радозналости за ликовно стварање, упорности и истрајности у припремама за рјешавање сложенијих задатака, – развој смисла за уочавање лијепог, – развој сензибилитета за боје.

Наставне методе	Дијалошка, илустративно-демонстративна, метода практичних радова
Наставна средства и потребан материјал	Блок, самољепљиви колаж папир у боји, маказе
Активности ученика	
Активности наставника	
Резултати часа – исходи	– Ученик је усвојио знања о односима и распореду облика у простору, односно о просторним релацијама: изнад и испод; испред, иза и између; близу и далеко; лијево и десно. – Умије да примијени стечена знања о односима и распореду облика у простору, односно просторне релације . – Умије да комбинује боје у ликовној техници колажа.
Корелација	Математика (положаји предмета); Природа (оријентација у простору); Српски језик (дјечја песма „Ал' је леп овај свет“, Ј. Ј. Змаја); Музичка култура (дјечја песма „Ал' је леп овај свет“, Ј. Ј. Змаја).
Коришћена литература	
Ток часа:	
Уводни дио часа− 10 минута	Час почети читањем пјесме „Ал' је леп овај свет“, пјесника Ј. Ј. Змаја, из читанке за први разред „Игра речи“. Ученици одговарају на постављена питања: – О чему се говори у пјесми? – Која жива бића се спомињу у пјесми? – Гдје се налази Сунце у природи? – Гдје највише у природи има хлада? – Које смо још односе у природи учили? Најава наставне јединице.

Главни дио часа− 25 минута	– Учитељ записује тему на табли: „Ала је леп овај свет“. – Прво се са ученицима анализирају примјери дјечјих ликовних радова у уџбенику на страни 22. и прочита упутство за задатак. – Учитељ објашњава поново технику колажа, провјерава шта су дјеца донијела од прибора и материјала за рад. – Учитељ говори ученицима да користе стечена знања о појмовима које смо предходно научили. – Након тога ученици прелазе на индивидуално ликовно изражавање техником колаж. – Док ученици сијеку, цјепкају и лијепе облике од колаж папира, слушају песму „Аљ је леп овај свет“ са компакт диска, који је саставни дио уз уџбеник „Чаробни свет музике“, из музичке културе за први разред. – Праћење рада ученика, подстицање, савјетовање и мотивисање ученика, указивање на елементарне пропусте и грешке ако за то има потребе. Подстицање на самостално исправљање грешака.
Завршни дио часа− 10 минута	– Анализа ликовних радова и дискусија о томе шта би још могло да се доради пошто се рад на овом задатку наставља и на сљедећем часу.
(Само)евалуација и корекција часа	
Прилози	

Миљана Р. Ћеранић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115361C

ДЈЕЧЈЕ ИЗРАЖАВАЊЕ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Увод

Наставни предмет ликовна култура проистиче из човјекове урођене способности да се ликовно изрази и потврди своје постојање и трајање кроз цијели историјско-цивилизацијски развој. Човјек се као дио природе труди да упозна и објасни друштвене и природне појаве и феномене, прилагодивши промјене својим потребама.

Дијете прво прохода, проговори, исказује се физичким покретом и говором, а затим почиње, кроз игру, да се ликовно и музички изражава. Ликовни израз је у суштини ликовни говор, који је урођен сваком дјетету, без обзира на степен његове интелигенције, насљедну средину, факторе, као и окружење, гдје живи и гдје је рођено.

Ликовно васпитање и образовање је веома комплексно и ствара могућност да се код дјеце остваре значајни васпитни и образовни резултати. Управо због тога је и важно како се оно у пракси остварује, на који начин и у коликој мјери.

Код нас се, у школама, први пут уводи цртање као предмет 10.10.1841. год. Касније се мијења назив у Ликовно васпитање, а од 1985. год. имамо нову терминологију Ликовна култура.

Ликовна умјетност је садржина, ликовно васпитање процес, а ликовна култура циљ и сврха васпитних и образовних активности.

Дијете посматра свијет и околину која га окружује, њене боје, облике, линије, свјетлост, сјенке, као и њихове форме преко чула вида и помоћу тога открива нове ствари и међусобне односе.

За дијете се каже да је креативно ако има способност да помоћу визуелних опажања, свој доживљај пренесе на папир, помоћу ликовних елемената. У ликовне елементе спадају боја, линија, свјетлост, облици, композиција, ритам и сл. Ученици се припремају за рад, као и за сопствену производњу.

Учитељ, који воли свој посао и дјецу, такође мора да буде креативан, маштовит и забаван. Он ће увијек наћи могућност за изненађење и мотив да сваки час буде различит и занимљив, на свој начин, и као такав активира и мотивише ученике да стварају и дођу до нових сазнања и оригиналних рјешења.

* miljanaceranic7@gmail.com

Предмет Ликовна култура заузима значајно мјесто у међупредметном школском систему, дајући узајамни допринос садржајима сазнања помоћу визуелне комуникације. На ликовној умјетности је велика обавеза да његује, оплемењује, спроводи, јер је њен језик свима разумљив и универзалан.

Сама умјетност је важан фактор живота сваког појединца и друштва, јер помоћу ње се постиже естетско васпитање млађих генерација, које се уједно и култивишу, као и развијају.

Корелацијом предмета можемо утицати на развој дјечјег стваралаштва, јер помоћу њих мотивишемо ученике да доживе умјетнички текст и као таквог пренесу га и изразе ликовним путем. У том случају се узима текст из поезије који је богат, сликовит, осјећајан, са пуно елемената из природе. Дјеца ликовним приказивањем илуструју како је неки текст или прича утицао на њих, као и емоције које су доживјели у том тренутку.

Ученицима се могу дати разни задаци, као нпр. да прикажу како себе виде у таквим ситуацијама, да ли се препознају у неким доживљајима, да ли су им се сличне ствари догађале, као и многи други.

Дијете било да црта, моделује, слика или гради, чини то на свој оригиналан начин. Зато учитељ у школи мора бити добар ликовни педагог и психолог. Будући да је ликовно васпитање важан фактор правилног развоја дјетета те доби, важно је познавати карактеристике и све оне особине које дјечје ликовно изражавање садржи. Природна законитост тог процеса се огледа у томе да се ученику даје могућност и жеља да пошаље поруку и изрази и опише емоцију.

Током школовања оваква настава уводи ученике у један сасвим нови и активнији стваралачки процес, који не би смио да се заврши када и школовање, већ да се изражава током цијелог живота, јер помоћу ликовног васпитања дијете се оспособљава да разликује лијепо, да се разликује од других, да има свој стил, начин, став и многе друге особине које су неопходне у свакодневном животу.

Појам и предмет наставе Ликовне културе

Ликовна култура је дио естетског васпитања и образовања. Сам предмет наставе остварује се теоријским и практичним ликовним радом. Под теоријским ликовним радом подразумијева се историја умјетности, теорија умјетности, естетско процјењивање умјетничких дјела и сл. Што се тиче практичног ликовног рада ту спадају рад на сликању, цртању, вајању, графици, архитектури, дизајну, примјењеној умјетности, визуелним комуникацијама итд.

Кроз ликовно васпитање и образовање остварује се и ликовна култура. „Ликовна култура обухвата процесе васпитања путем садржаја ликовне умјетности од организованог система школе, преко родитељског дома, до дјеловања друштвене средине.“ (Енциклопедија ликовних

умјетности 1964: 434) Под културом подразумијевамо образовање, степен духовног и душевног развоја појединца или заједнице, као и степеном овладавања неком граном дјеловања и знања, тј. све што постоји у односу на умни и физички рад људи у природи.

Ликовно васпитање је комплексно и пружа такве могућности да се помоћу њега оствари велики број васпитних и образовних утицаја који ће дјеловати на ученике. „Важност наставе цртања огледа се у првом реду у томе, што ученике учи да точно проматрају ствари у природи и у умјетности. Према томе цртање изоштрава осјетило вида, али изоштрава и развија ученикову способност проматрања. Ни један други предмет не може надмашити вриједност цртања у погледу правилног, поступног и систематског усавршавања дјечјег проматрања. Цртање нагони ученике на продубљено проматрање, тј. на мисаоно-аналитичко проматрање“ (Шимлеша 1951: 135). Код ученика се развијају способности за визуелно сазнање и мишљење, способност обраде прикупљених података и обликовања запаженог.

Овај предмет је свакако важна наставна област из тог разлога што се помоћу њега остварује велики број значајних образовних и васпитних резултата. То је највећи разлог зашто се поклања велика пажња томе како се она у пракси остварује, на који начин, у коликој мјери и сл. Праксу ликовног васпитања треба усмјеравати на ефикасније развоје ликовне и опште креативности. Уношењем маште, креативности и стваралачког процеса у наставу ликовне културе допринијело се трансформацији, ефикасности, обогаћивању, ваљаности и многим другим вриједностима ове наставне области.

Потреба и утицај овог наставног предмета се највише огледа у развијању интелигенције, потребе за културним и естетским мишљењем, способности сналажења у простору, визуелним способностима и многим другим, које се остварују помоћу овог наставног процеса. Разни истраживачи су дошли до закључка да помоћу праћења ликовног дјеловања, на личност ученика, развијамо интелектуалну потребу за ликовним васпитањем и образовањем. То се постиже помоћу наставних метода ликовног учења и усавршавања, као и успјеха у настави. На тај начин се утиче на развијање перманентне потребе за естетским и ликовним складом, као и на продуктивност ликовног и естетског мишљења.

Сам назив Ликовна култура указује на циљ ове наставне области. Свака друштвена заједница у својим школама има заступљен овај наставни предмет, који својим генерацијама омогућава ликовно васпитање и образовање. „Настава цртања уведена је у школе када су напредни педагози увидели њену васпитну вредност. Она је од тада претежно развијала техничке способности у ужем смислу, уредност и прецизност и тиме доприносила учењу почетног читања и писања, или је цртање, с друге стране, служило што потпунијем сазнању у другим предметима, те је било интелектуалистички оријентисано“ (Карлаварис 1963: 18). Цртање се као

предмет, у школама код нас, први пут уводи 10.10.1841. год. Касније се уводе неке измјене и оно добија сасвим нову димензију названу Ликовно васпитање. Од 1985. год. уводи се нови назив зван Ликовна култура.

Умјетност је веома важан фактор у животу и изражавању сваког човјека. Она не захтијева само психички напор, који мора да се непрестано развија, већ поред тога имамо, такође, и духовни напор. У том контексту разликујемо двије компоненте умјетничких дјела, а то су садржај и форма или њена структура и порука. Она је и дио умјетничке дјелатности појединца, који подразумијева скулптуре, слике, графике и многа друга умјетничка дјела, која се доживљавају у тренутку када их видимо и која својим вриједностима, односно ликовним вриједностима у нама буде одређена осјећања и доживљаје.

Ликовна умјетност постоји од првобитних друштвених заједница, а то нам доказују пећинске слике и цртежи, које су некада давно људи урезивали у стијене. Од тада па све до данас много се тога промијенило. Са развитком људског друштва, перманентним развојем науке, технике и технологије повећава се значај и важност саме умјетности.

Да закључимо, ликовна умјетност је садржина, ликовно васпитање је процес, а ликовна култура циљ и сврха наведених васпитних и образовних активности.

Циљ и задаци наставе Ликовне културе

Ликовна умјетност спада у лијепу умјетност, јер јој је главни циљ естетика. Као што је филмска умјетност седма по реду умјетности, тако је ликовно по традиционалној естетици прва, односно прва на списку умјетности. Она, такође, има додирних тачака са графиком, фотографијом, вајањем, сликарством, цртањем, декоративном умјетношћу и сл. Сматра се просторном умјетношћу, за разлику од музике која спада у временску, јер се може доживјети у току неког времена.

Основни циљ васпитно-образовног рада наставе ликовне културе јесте тај да развија и подстиче учениково стваралачко дјеловање, понашање и мишљење у складу са карактером овог наставног предмета и у складу са демократским и хуманистичким опредјељењем модерног друштва, увођење ученика у комплексан свијет ликовне умјетности, као и његово оспособљавање за визуелну комуникацију.

Циљ ликовне културе је, такође, и тај да својим грађанима обезбиједи такав живот који ће остварити максимум среће, радног елана, животног задовољства, смисла за лијепо, као и то да ће им омогућити да највише допринесу заједници, према својим способностима и могућностима.

Поред основног циља имамо и посебан циљ, а то је код ученика развијати способности за све ликовне елементе, стваралачки рад, визуелну перцепцију, различите естетске и материјалне критеријуме, креативност,

креативно мишљење, изражавање, опажање, перцепцију, анализу, вредновање, оплемењивање радног и животног простора, као и његовање укупних људских достигнућа, ради сопствене културе рада и еманципације. Под ликовним елементима подразумијевамо линију, облик, ритам, смјер, композицију, пропорцију, орнамент, боју и сл.

Задаци васпитно-образовног рада у настави ликовне културе, који се налазе у Правилнику о наставном плану, су сљедећи:

- развијање способности код ученика за опажање облика, боја, величине, свјетлина, положаја облика у природи;
- доживљавање облика, просторних односа, природних законитости и појава у друштву, које се односе на ликовно васпитање и образовање;
- развијање способности да ученици на сваком часу у процесу реализације наставних садржаја користе различите материјале, технике и средства за рад, тј. ликовно-визуелно изражавање;
- развија памћење, повезује опажајне информације, што представља темељ за увођење у визуелно мишљење;
- да су ученици оспособљени да препознају традиционалне, савремене, модерне и друге умјетности;
- да ученици стичу естетске критеријуме, да разумију умјетничко дјело, његују интересе за културну баштину;
- да уобличују радни и животни простор, кроз визије о слободи, отворености, његовању личне посебности и стваралачком посматрању;
- формирање исправног приступа ликовној умјетности, познавање елемената ликовног језика;
- развијање мултикултурних односа кроз ликовно стваралаштво, осјећања за толеранцију и једнакост међу половима, религијама, нацијама и сл.;
- развија љубав према самом предмету и према вриједностима израженим у дјелима свих облика умјетности;
- унапређивање креативних спсобности и културе живљења, за оплемењивање кроз ликовне секције, посјете музејима, изложбама, галеријама и другим ликовним манифестацијама ради стицања знања, због добробити друштва, своје средине и чување културних добара, које стварају интересовање и потребу за посјећивање истих;
- осјетљивост за визуелне и ликовне вриједности које ученици стичу у наставном процесу и те исте примјењују у самосталном раду и животу;
- развијају моторичке способности код ученика, лијепо писање и сензибилитет;

– да се код ученика пробуди креативни дух, храбар наступ и то кроз све ликовне догађаје, како би ученик добио енергију за перманентним и трајним истраживањем новог и недокученог.

Дјечје изражавање и природна законитост тог процеса

Цртеж представља значајно средство дјечјег изражавања. Тек крајем 19. вијека долази до истраживања дјечјих цртежа, тј. како се све више развија дјечја психологија, развија се и веће интересовање за дјечјим цртежом.

Дијете помоћу говора изражава своје доживљаје, осјећања, успоставља односе са другим људима, али поред тога цртање представља једно од најискренијих начина његовог изражавања.

Цртање не представља умјетност за дијете, него начин комуницирања и изражавања. На сваком дјечјем цртежу примјећује се искреност, која се ствара непосредним путем, са великом дозом одушевљења. Средства изражавања су наивна и једноставна, али са друге стране и увјерљива, без обзира што нису дата без посебне спретности.

Дијете изражава и приказује оно што не зна ријечима уз помоћ линија и разних боја. Дјечји цртеж спада у технику приказивања објективног реалног дјечјег свијета и због тога дјечји психолози, психијатри и педагози су јако заинтересовани за њих. Они у својим истраживањима и у радовима користе дјечје цртеже, као једну од алтернатива и метода за боље упознавање саме дјечје личности, њихове зрелости, моторике, сналажења у простору, координације и сл.

У развоју ликовних способности дјеца пролазе очекиване промјене, које су универзалне за сву нормалну дјецу свијета и које су карактеристичне за сваку добну групу.

Цртеж је одраз жеље сваког нормалног дјетета за комуникацију са осталом дјецом и са околином. Код дјеце почеци развоја цртања јављају се између 2. и 3. године, у доба интезивног развоја говора. Мада се препоручује да дјеца почињу да цртају још раније, имитирајући одрасле, давајући им у руке папир и оловку. То за њих представља игру.

Садржајни развој, као и формални развој дјечјег цртања везан је за развој дјечје перцепције за стварање, моторике и разумијевање појмова, као и емоција и многих других психичких, социјалних и физичких функција дјечијег општег развоја.

Према хронолошкој и менталној реализацији и зрелости цртежа можемо посматрати дјечју ликовну експресију кроз три добро позната периода, која наводи Брковић, а то су:

– период шкрабања (2 - 3 године);
– период симболичког изражавања (4 - 8 година);
– период реалистичког изражавања (9 - 11 година).

Под шкрабањем се подразумијева хаотично цртање. Дијете у овом периоду није савладало простором и моториком. Црте, које се налазе на папиру су центрифугалне и центрипеталне, као и то што имају облик неправилних концентричних кругова. Покрети су некоординирани и несигурни из разлога што је и само дијете несигурно, па и сама оловка коју држи дјелује несигурна у његовој руци. Овај развојни период дјечјег цртања назива се још и моторичком игром. Садржај је само спољни продукт моторичке дјелатности, који нема значење, при чему се код дјеце ствара осјећај великог задовољства. У овом периоду се не смије дијете силити да црте повлачи систематски и било како другачије, јер би тако дјецу несвјесно и додатно оптерећивали и овај поступак би све чешће избјегавали и запостављали.

Тек у 3. години живота дијете открива да ликовно може нешто приказати и изразити, уколико нема неких потешкоћа у учешћу и развоју. Не црта предмете у реалном изгледу, већ их црта према ономе шта у ствари о њима зна. У овом почетном периоду, тј. симболичког цртања, дијете црта чешће људе, а не предмете, у ствари, црта оно што је за њега најзначајније. Најприје што црта су људи, па животиње, затим куће, аутомобиле, дрвеће, облаке и сл.

У периоду 4 - 7 године дјечји цртеж се већ почиње диференцирати. То значи да дијете већ приказује стварност или другим ријечима шематски цртеж. Оно црта помоћу сјећања, тј. онако како замишља човјека, предмет или нешто друго, зависно од тога шта хоће да представи. Када приказује људско биће интересантно је то да се људска фигура састоји од непотпуне главе, која представља круг, заједно са двије руке, које се стварају повлачењем двије линије на супротним странама круга, као и двије ноге, тачније двије линије повучене из круга. Ова форма ликовног израза се често у литератури наводи и назива као „пуноглавац“. У овом периоду неки други предмети или тачније кућа на дјечјим цртежима је често провидна, па оставља утисак рендген слике. Тек на крају овог периода долази се до откривања повезаности између цртаног објекта и саме боје. Људска фигура, коју је раније приказивао као „пуноглавац“, у потпуности је замијењена сада фигуром која има главу, труп, као и додатне детаље, мисли се на руке и ноге. У овом периоду радови дјеце су доста богати различитим бојама, често симпатични и шармантни одраслим посматрачима, управо због те посебности, јединства и слободе изражавања, која је богата маштом и креативношћу.

Када је ријеч о периоду реалистичког изражавања, оно је карактеристично за то да дјеца у оваквој једној фази желе постићи што реалнији утисак о цртачким предметима, као и ликовима, које прилагођавају стварном свијету. У овом периоду већ почињу и први покушаји цртања у перспективи, као и то да расте комплексност употребе линија, детаља, облика и сл. Употреба боја се истанчава, а када је у питању

људска фигура она је богата разноликим и детаљнијим елементима, посебно када се представи пол.

Дјеца доживљавају разне емоције, некада су весели, некад тужни, љути, узнемирени, жалосни, незадовољни, узбуђени, уплашени, мрзовољни и сл. Ова сва стања су сасвим нормална и присутна су код свакога. Ако је дијете окружено и живи у једној стабилној и здравој породици, гдје је поред физиолошког задовољства присутно и емоционално, тако што од својих родитеља добија неограничену љубав, разумијевање, несебичну наклоност, топлину, пажњу, оно се осјећа срећно и сигурно. Међутим, то није случај ако дијете у средини у којој живи не наилази на задовољавање ових потреба и не добија их, оно се не осјећа добро и заштићено.

Кроз сам цртеж дијете индивидуалним симболима изражава афективне жеље и доживљаје, који су увијек у непосредној вези са животом. То значи да дијете у свој цртеж уноси своја осјећања, разне жеље, маштања, тежње, као што су, на примјер, љубав, потиштеност, раздражљивост, мржња, завист, пријатељство и сл.

Када је тема слободно цртање, ту се онда може видјети шта је то што дијете највише емоционално одбија и привлачи, оно што воли и сл. Дијете оно о чему сања, према чему осјећа симпатије ставља увијек у први план, свој цртеж боји веселим и свијетлим бојама, а оно што не воли, не жели, према чему осјећа антипатију обично црта непримјетно, мало, боји их тамнијим и депресивнијим бојама.

Дјеца која су по природи енергична, импулсивна, хиперактивна, весела, цртају смјело, сигурно, без дозе страха да неће успјети, док то није случај код плашљиве дјеце, несигурне, повучене, они повлаче несигурне танке линије, не искористе простор који располаже сам папир, цртају само у углу или уоквирују цртеж.

Научници су доказали да се у многим дјечјим цртежима појављује сунце, па неки аутори тврде да таква дјеца не показују емоционалне тешкоће.

Често се дешава да због неразумијевања и непознавања функције и улоге дјечјег стваралаштва у развоју долази до његовог ометања. Разлог томе је када околина или учитељ имају жељу да науче дјецу како треба нешто да направе, насликају, нацртају и сл. Не знају да се тиме постиже обрнут учинак. Дијете обично одустане од својих облика и идеја и прелази на мање или више успјешно опонашање датих узорака, умјесто да се развија интерес дјеце за рад и стварање. У литератури се наводе двије групе начина ометања креативности код дјеце. Прву групу чине сви облици директног интервенисања, који се по својој природи мијешају у дјечије цртеже, као што су на примјер посебно цртање дјеци, често излагање дјечјих радова, сликовнице или бојанке, исправљање дјечјих облика итд. У другу групу спадају васпитно-образовни ставови и поступци, а мисли се на процјењивање и вредновање ликовних радова дјеце,

пренаглашавање вриједности, приговарање и коментарисање, прецизност и уредност...

Све наведено негативно утиче на развој ликовних способности. Дјеца готове или нацртане облике у већини случајева не разумију, али због страха да не разочарају одрасле или свог учитеља они их онда опонашају и прецртавају. Таквом радњом се прекида природно опажање, стварање и схватање самих облика и тако се навикавају на пасивност и монотоност. Такође, када је ријеч и о подучавању како да нешто нацрта, уради или створи, на који начин, код дјетета утиче на властита вијења, ствара неповјерење у себе, у властите способности, те се буди осјећај несигурности, немоћи и незнања. Облици који се налазе у сликовницама, бојанкама и другим листовима намијењених дјеци богати су једноставним облицима, који се лако урезују у дјечје памћење и стално се враћају када год им затреба сличан облик. Испуњавањем таквих једних облика временом дијете постаје свјесно њихове сложености, компликованости и реалистичности, која је њему тешка и недоступна, непозната и тако стиче утисак да није способно за такав један ликовни рад. Честа излагања дјечјих радова, цртежа и примјера, па чак и на мјестима гдје нема потребе да буду, стална изложивост и присутност, дјелује на дјецу негативно. Утицај перманентних шематских облика код дјеце доводи до честе појаве празних и униформних облика у саме ликовне радове, који доводе до спречавања развоја само једног дијела њихових способности и духа, али такође веома значајних, који ће имати веће и значајније функције у даљем школовању, учењу и усавршавању.

Било које упоређивање и оцјењивање ликовних радова пред дјецом блокира њихов осјећај слободе, као и то да умањује спонтаност и способност стваралаштва. Када је дјечји рад добро оцјењен оно се осјећа добро и има жељу да настави даље са дозом веће нијансе да буде још боље и да све више напредује, али сљедећи рад који буде оцјењен лошијом оцјеном задовољство код дјетета опада и буди осјећај да не може више, да треба да одустане и да се повуче. Приговарање и коментарисање је слично оцјењивању. Сваки приговор или коментар, који је негативан, прикривено или показано незадовољство од стране дјетета, изазива несигурност и неуспјех, који омета његову способност и креативност за рад и стварање. Честе похвале доводе до контра ефекта. Дијете онда има за циљ примарну похвалу, а не уживање у самом раду и свом стваралаштву. Такво понашање у групи је резултат нездравим једним односом, који нема поштовања и пун је себичности, али и негативно утиче на климу у разреду. Када се од дјеце тражи претјерана чистоћа, прецизност и уредност, обично резултат буде супротног учинка. Цртање које је прецизно само по себи нема никакву вриједност, а случајне мрље и неуредност не умањују вриједност самог ликовног рада. Циљ сваког цртежа су унутрашњи процеси који су покретачи дјетета да машта, ствара, креира и мисли.

Мора се напоменути и то да боје играју веома велику улогу у самом дјечјем цртежу, јер се њихова вриједност мора посебно нагласити и истаћи. Код дјеце у самом процесу напредовања њиховог психофизичког развоја дешава се то да и сами постепено откривају боје, као особине стварности и тако их упознају и разликују. Помоћу боја, које преовладавају у цртежу, откривамо пројекцију његове унутрашњости. Што се тиче боја, оне откривају у каквом је односу дијете са емоционалним животом, просторне димензије нам указују на то какав утицај околина има на његов карактер, а фигуре и линије одају нам степен његове самоконтроле. Дијете које често користи топле боје, у које спадају жута, црвена и наранџаста, посједује пријатељство и искрену спонтану осјећајност према другима, као и то да је веома зависно од других у својим осјећањима, воли да се дружи и учествује у игри. Док дијете које више употребљава хладније боје, као што су плава, зелена, смеђа, црна, одаје да има контролу над својим понашањем, радо се игра само, не намеће се другима, управља властитим мислима, његово интересовање је рационално. Чак се код неке дјеце може уочити осветољубивост и агресивност. Велика употреба жуте боје изражава осјећајни, инфантилни и спонтани дух. Претјерана употреба црвене боје открива код дјетета агресију и афективну природу духа. Честа употреба црне боје одаје неугодно животно стање или помањкање осјећања, које дијете не може никако да превазиђе. У већини случајева своја осјећања потискује, као и страх, истиче интелектуалне интересе, реално је усмјерено, највише воли да се игра само, често је усамљено, а када употребљава само површински црну боју, означава да се нашло у осјећајној кризи. Употреба смеђе боје и више него што је потребно у цтрежима, код дјетета одаје да је као такво одрастало у околини у којој се и више него што је потребно стављао акценат на хигијенским захтјевима.

Закључак

Још од давних времена дјеца цртају по зидовима, прашини, на папиру, плочицама, пијеску и сл. У већини случајева је то вољно цртање, које прати доза одушевљења и среће, јер цртање представља начин да ученик изрази оно шта осјећа и шта је то што га мучи или му смета.

Ученике је потребно полако и постепено уводити у свијет ликовног васпитања, тј. кроз часове визуелне комуникације уводити их у визуелну писменост. Помоћу чула и визуелног доживљаја ученици се визуелно описмењавају.

Акценат треба ставити на то да ученици буду више мотивисани за рад, да се сваки час разликује и да је посебан за себе. У већини случајева учитељи се држе наставног плана и програма, али није на одмет то да се понекад „освјежи“ уношењем неких новина или иновација.

Корелацијом предмета, тј. текстова из уџбеника, потребно је што више и чешће повезивати са ликовним васпитањем, да би ученици

схватили важност и улогу самог ликовног изражавања. Када дођу на ред слободне теме, код сваког ученика се помоћу цртежа може увидјети какав је однос између њега и његове породице, о чему мисли, шта воли, о чему сања и сл.

Дјечје изражавање је једно од начина на које дијете разговара са нама. Оно помоћу цртежа изражава оно што доживљава и тако жели да нам да увид у свој мали свијет маште. Имамо представу једног увида у то како оно то проживљава и на који начин, како се са истим бори и како осјећа, која су то његова већ стечена искуства, знања, машта, жеље, па чак и конфликти и др.

Како је и сама наука напредовала данас се дјечји цртеж не сматра само неком „шкработином“, већ је његов значај итекако велики и важан. Интересантан је тај сегмент да се цртеж сматра изузетном невербалном комуникацијом између самог дјетета и родитеља, између ученика и учитеља, који нам даје увид у његов психолошки развој. Цртеж заправо представља прозор у њихов унутрашњи свијет.

Анализа цртежа је веома битна ставка која не би требала да се прескаче у наставном раду. Кроз садржај цртежа прати се то како дијете доживљава блиске људе, његов социјални и емоционални развој, како се односи према околини, колико је интелектуално сазрело, његов став према свијету који га окружује итд.

Управо због свега наведеног је веома важно да се дјеца ликовно изражавају, јер им ликовна експресија, колико год да звучи немогуће, помаже да се ослободе психичке напетости. На тај начин се развијају разне способности, као што су координација, перцепција, опажање, дисциплина за рад, истрајност, самосвијест, способност представљања, естетска доживљавања и виђења, смисао за лијепо, за културу, традицију и забаву, како би касније имали потпуну слободу да кажу шта мисле и сл.

Ликовни израз не треба да извире из научених шаблона, него треба да буде одраз дјететовог опажања и гледања. Ако је циљ да код дјеце, развијамо и будимо машту, креативност и способности, довољно им је дати у руке бојице, папир, оловку и обавезно само дискретно усмјеравати њихом рад. Чак и неки стручњаци напомињу да се дјеци не даје гумица за брисање, јер она је симбол несигурности при цртању.

Све што дијете нацрта, уради и оствари обавезно треба похвалити са одушевљењем, као његов успјех, јер нису сва дјеца рођена да буду умјетници и врхунски сликари. Критика и негативан став упућен дјечјем цртежу сматра се погрешним, недопустивим и непромишљеним чином и одаје утисак да особа није довољно методички оспособљена за рад, јер се таквим ставом према дјеци појачава неодлучност, бојажљивост, несигурност, а у школском периоду јавља се отпор према стваралаштву, креативности, посебности и јединству.

Литература

Бранковић, Илић 2004: Драго Бранковић, Миле Илић, *Основи педагогије,* Друго допуњено издање, Бања Лука.

Брковић 2000: Алекса Брковић, *Развојна психологија,* Други део, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Енциклопедија ликовних умјетности, 1964, Загреб: Југословенски лексикографски завод.

Карлаварис 1961: Богомил Карлаварис, *Моје дете и ликовно васпитање,* Београд: Народна књига.

Карлаварис 1963: Богомил Карлаварис, *Ликовно васпитање,* Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије.

Карлаварис 1984: Богомил Карлаварис, *Методика наставе ликовног васпитања,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кокс 2000: Морин Кокс, *Дечји цртежи,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кундачина, Банђур 2007: Миленко Кундачина, Вељко Банђур, *Академско писање,* Ужице: Учитељски факултет.

Лакета, Василијевић 2006: Новак Лакета, Данијела Василијевић, *Основе дидактике,* Ужице: Учитељски факултет.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи, четврти и пети разред основног образовања и васпитања, 2005, Београд

Рот 2004: Никола Рот, *Општа психологија,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шимлеша 1951: Перо Шимлеша, *Методика,* Књига друга, Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Младена Б. Вуковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115373V

ПРОФЕСИОНАЛНА НАКЛОНОСТ УЧЕНИКА СЕОСКИХ И ГРАДСКИХ ОСНОВНИХ ШКОЛА

Теоријски оквир истраживања

Професионална оријентација је поступак помоћу којег се појединци усмјеравају у она подручја рада која најбоље одговарају њиховим психофизичким способностима, особинама личности и друштвеним потребама. Избор занимања представља једну од најважнијих одлука у животу сваког човјека. Школа пружа помоћ ученицима при усмјеравању на одговарајуће школе и занимања, а поред школе у овај процес су укључени и родитељи, медији, вршњаци и други чиниоци. Промјеном система вриједности у друштву, урбанизацијом, усавршавањем протока информација и низом других, савремених услова у којима данашња дјеца живе и похађају школу, мијењају се утицаји наведених фактора на њихов раст, развој и формирање комплетне личности.

Основне компоненте личности ученика

Ученик је цјеловита појава чија личност садржи језгровите и специфичне одлике. По мишљењу Родољуба Игњатовића, основу личности чине четири кључне компоненте. То су: физичка, ментална, социјална и емоционална компонента.

Физичка компонента личности обухвата свеукупну анатомско-физиолошку структуру организма и нервног система, стање ендокриних жлијезда, као и његово функционисање. Она представља општу физичку конституцију, изглед личности и физичко здравље, као и способност за рад.

Ментална страна личности изражава разноврсне менталне процесе. То се претежно односи на све интелектуалне процесе, интелигенцију и све видове њеног испољавања, затим на пажњу, свјесне и несвјесне мотиве, ставове, оријентације и понашање.

Социјална компонента испољава социјална искуства, социјалну свијест и лично ЈА. Социјално зрело дијете је заинтересовано за рад и сарадњу са својим вршњацима. Од посебног значаја је и жеља за учењем и потреба да се игра замјени школским обавезама.

* mladenavukovic89@hotmail.com

Емоционална компонента представља степен емоционалне зрелости ученика. Код дјеце се процјењује: емоционална стабилност, толерантност, наклоност и емоционална приврженост према себи и другима, као и способност саосјећања.

Све ове компоненте су у дијалектичком јединству међусобно условљене. Физичка дјелује на емоционалну, социјална на менталну, емоционална на социјалну, социјална на физичку, физичка на менталну и обрнуто.

Фактори који утичу на развој личности ученика

На формирање свих сегмената личности дјетета знатно утичу бројни фактори. Карактеристичо је за људску личност да је повезана са околином. Средина дјелује на дијете, подстиче развој његових функција, присиљава га на прилагођавање животним условима и на тај начин га стимулише да мијења и усавршава своје функције, као и да обогаћује своја искуства. Животну средину ученика чине три основна фактора: породица, школа и шира друштвена заједница.

Породица је најважнији фактор у обликовању дјечје личности. Структура породице, односи у породици и положај личности у породици имају снажан утицај на развој личности. Негативан утицај породице на вриједносну оријентацију, понашање и процјену личности дјетета, доприноси одсуство васпитног рада, неједноставни захтјеви родитеља према дјеци, изграђивање родитељског ауторитета неадекватним поступцима (претјераном љубављу, строгошћу, претјераном заштитом) и сл.

Школа је значајан васпитни фактор који утиче на развој личности ученика и његова интересовања. Школска настава знатно проширује интелектуални хоризонт дјетета, пружа му нова искуства и обогаћује рјечник. Школа подједнако оптерећује и интелектуалне и емоционалне функције дјетета, испитује његову зрелост, али и његову социјалност.

Утицај наставника на формирање личности ученика је веома битан. Само слободна, свестрана стваралачка личност наставника ће прихватити дијете онако какво јесте, а не какво би требало бити по његовом узору.

Фактори социјалне околине у ранијим годинама дјечјег развоја углавном дјелују преко породице и школе. Социјални фактор је у великој мјери одговоран за развој и формирање дјечје личности. На развој личности дјетета утиче и менталитет средине. Под њиме се подразумијевају обичаји, предрасуде, стереотипи и начини мишљења.

Склад између породице, школе, појединца и друштвеног бића у изграђивању позитивних, јединствених ставова остварује се његовањем здравих и хуманих односа у ближој и даљој околини ученика и наставника. Код ученика треба развијати оне потенцијале за које је способан, да на тај

начин стекне повјерење у самога себе и да научи да воли и поштује како себе, тако и друге.

Корелација наставних садржаја и мотивација ученика као увод у професионалну оријентацију

Кроз континуирани петогодишњи рад учитељ добро упозна свако дијете. Долази до сазнања о његовим интелектуалним способностима и могућностима, интересовањима, да ли је надарено и талентовано за поједине области итд. Сходно томе, просвјетни радници морају усмјерити наставне садржаје и методе ка учениковим жељама и тежњама, које су у складу са његовим могућностима. У васпитно-образовном процесу стално се трага за начинима којима се подстичу прва интересовања ученика за будућа занимања. Неки од њих јесу: мотивација ученика у наставном процесу и корелација наставних садржаја.

Мотив (латински *moveo* – покренути) је непосредни покретач активности. Срећко Дивљан сматра да је мотивација унутрашња побуда и активност мотива кроз неки психогени фактор и ученикову интериоризацију. Мотивација је унутрашње психолошко стање субјекта.

Веома битно питање у процесу наставе уопште, али и методике наставе ликовне културе јесте мотивација, шта чинити да ученици заволе ову наставну област и да са интересовањем прилазе рјешењу ликовних проблема на часовима. При стварању мотивације мора се поћи од ученика, од природе његове активности. Подстицаји су објекти који привлаче или одбијају пажњу и интересовање ученика и тиме покрећу на активност. Такође, сваки учитељ мора водити рачуна да не наступе фрустрације и да се не појави конфликт-мотив.Унутрашња напетост може наступити за вријеме дјеловања мотива, жеље да се дође до циља, а не да се створи нешто продуктивно и квалитетно.

Учитељ је примарни чинилац у изазивању мотива, због тога треба да јача и подстиче ученикове мотивације.

Изучавајући наставне предмете сваки ученик показује већу заинтересованост за један од тих предмета, што указује на склоност ка тој области. Ако ученик или више њих показује заинтересованост за исту наставну област, треба их усмјеравати да кроз друге наставне предмете употпуњују и обогаћују своје изражене склоности. Проучавајући наставне предмете ученици долазе до првих почетних сазнања о појединим занимањима. Тада се код њих јавља жеља и интересовање за одређена занимања. Кроз разговор и правилну мотивацију доћи ће до сазнања које су то жеље, интересовања и склоности.

Интересовање за занимања представља релативно трајну усмјереност човјека према обављању одређеног посла. Интересовања код дјеце се заснивају на подстицању идеала и опредјељују се за професије којима се они баве. Дјеца имају одређене жеље за нека занимања, али у

обзир не узимају своје способности ни друге објективне могућности. Интересовања за занимања су само један, али неопходан чинилац у развоју професионалне оријентације ученика.

Своје жеље усмјерене ка одређеном занимању ученици могу исказати вербално или стваралачким путем кроз стих, пјесму, цртеж и сл. Поред исказаних жеља, на одређени број ученика може се вршити утицај од стране школе, породице и друштвене заједнице да се његова интересовања измијене. На примјер, родитељи због својих неостварених амбиција и циљева усмјеравају дијете ка том циљу, иако оно за то нема талента, нити било каквих интересовања.

Због тога је неопходно да учитељ кроз корелацију наставних садржаја и мотивацију ученика у наставном процесу подржи дијете у његовим настојањима и стално га усмјерава ка жељеном циљу. Све то ће имати значајну, а можда и пресудну улогу за ученикову будућу професионалну оријентацију.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања се односи на истраживање емотивне усмјерености и професионалне наклоности према пословним занимањима у области културе, умјетности и производње код ученика градских и сеоских основних школа.

Циљ истраживања је усмјерен на добијање нових информација о заинтересованости ученика сеоских и градских основних школа за постојећа занимања у области производње, науке и културе, умјетности и спорта.

Задаци истраживања:

1. Утврдити професионалну наклоност ученика од другог до петог разреда основне школе зависно од животне средине (село – град);
2. Испитати да ли се професионална наклоност ученика од другог до петог разреда основне школе разликује у односу на пол испитаника;
3. Испитати да ли је неко од ученика одабрао занимање којим се баве његови родитељи.

Хипотезе истраживања:

1. Постоји статистички значајна разлика у професионалној наклоности ученика од другог до петог разреда основне школе зависно од животне средине (село – град);

2. Постоји статистички значајна разлика у професионалној наклоности ученика од другог до петог разреда основне школе у односу на пол испитаника;
3. Постоји статистички значајна разлика у професионалној наклоности ученика од другог до петог разреда основне школе у односу на занимања родитеља ученика (да ли се родитељ бави занимањем које је ученик одабрао или не).

Варијабле истраживања:

Независне варијабле:

1. животна средина ученика (село, град);
2. пол ученика (мушки, женски);
3. занимање родитеља (родитељ се бави одабраним занимањем ученика; родитељ се не бави одабраним занимањем ученика);

Зависна варијабла:

– професионална наклоност ученика (занимања у области производње и услуге, спорта, умјетности, науке и културе).

Методе, технике и инструменти истраживања

У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода и метода теоријске анализе садржаја.

Дескриптивна метода је коришћена за констатовање чињеница о васпитно-образовној пракси везаној за предмет истраживања, док је *метода теоријске анализе садржаја* употребљена ради уопштавања друштвене стварности и идеја. Правилном поставком ове методе добијене су одговарајуће аналитичке категорије око којих је класификован цјелокупан садржај. У интерпретацији резултата истраживања коришћена је, такође, теоријска анализа садржаја.

Техника истраживања која је употребљена јесте *анкетирање,* а за инструмент истраживања изабран је *анкетни упитник.*

Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања чинили су ученици од другог до петог разреда Основне школе „Србија” Пале и Основне школе „ Подргаб “ Подргаб.

Узорак се састоји од 564 испитаника – ученика.

Структура узорка по основним школама и полу ученика

ОСНОВНА ШКОЛА	ПОЛ				БРОЈ ИСПИТАНИКА	F%
	мушки	F%	женски	F%		
ОШ „Србија” Пале	247	43,79	267	47,34	514	91,13
ОШ „ Подграб” Подграб	24	4,26	26	4,61	50	8,87
УКУПНО	271	48,05	293	51,95	564	100,00

Статистичка метода

Анализа и интерпретација података се односила на резултате добијене дескриптивном статистиком. Добијени подаци обрађени су квалитативно и квантитативно, а резултати истраживања приказани су текстуално. Коефицијент контигенције у оваквим истраживањима користи се као најприкладнији индикатор статистичке повезаности међу истраживачким варијаблама, а израчунат је преко X^2. Тиме се омогућило утврђивање степена повезаности варијабли, које чине предмет истраживања. Сви резултати добијени у процентима приказани су табеларно.

Резултати истраживања

Подаци добијени путем анкетних упитника анализирани су према постављеним задацима истраживања. Њиховом статистичком обрадом, долази се до сљедећих података:

Професионална наклоност ученика од другог до петог разреда основне школе зависно од животне средине ученика

Првим задатком истраживања, који се највише ослања на циљ истраживања, требамо да откријемо колики утицај на професионалну наклоност ученика у областима производње и услуге, науке и културе, умјетности и спорта, има фактор животне средине ученика. У сљедећој табели приказани су подаци који се односе на мишљење ученика о будућој професији у односу на средину у којој похађају основну школу.

Наклоност ученика о будућој професији у односу на животну средину

ПРОФЕСИОНАЛНА НАКЛОНОСТ УЧЕНИКА	ЖИВОТНА СРЕДИНА				УКУПНО	
	СЕЛО		ГРАД			
	F	F%	F	F%	F	F%
Производња и услуга	16	2,84	128	22,7	144	25,53
Наука и култура	13	2,3	174	30,85	187	33,16
Умјетност	11	1,95	83	14,72	94	16,67
Спорт	10	1,77	129	22,87	139	24,65
УКУПНО	50	8,87	514	91,13	564	100

На основу поређења израчунатог X^2 = 3,163 са граничним X^2 вриједностима 7,815 и 11,341, за број степени слободе df=3 и на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, може се закључити да професионална наклоност ученика није знатно статистички условљена животном средином ученика, јер је израчунати X^2 мањи од наведених граничних вриједности. Стога, одбија се прва хипотеза, јер разлика у професионалној наклоности ученика од другог до петог разреда основне школе зависно од животне средине (село- град), није статистички значајна.

Анализирајући добијене податке, јасно је да дјеца из села највише бирају професије из области производње и услуге, а најмање интересовања имају за спорт. Такође, видљиво је да нема великих одступања у бирању одређене области занимања, што објашњава чињеница да дјеца овог узраста немају коначан, стабилан став при професионалној наклоности, већ је то поље ослоњено више на интересовања и жеље дјетета. Професионална наклоност градске дјеце највише је везана за науку и културу, а најмање су им привлачна умјетничка занимања.

Уочавајући укупне резултате, с обзиром на животну средину, ученици од другог до петог разреда основне школе, највише су професионално наклоњена научно-културним (33,16%), а најмање умјетничким занимањима (16,67%).

Из приложеног можемо закључити да је сфера емоција код дјеце из села фактор који знатно утиче на њихову професионалну наклоност, док то није случај код дјеце из села.

Професионална наклоност ученика од другог до петог разреда основне школе зависно од пола ученика

Другом хипотезом је предпостављено да постоји статистички значајна разлика у професионалној наклоности ученика од другог до петог разреда основне школе зависно од пола ученика, што ће се доказати сљедећим истраживањем.

Наклоност ученика о будућој професионалној оријентацији у односу на пол

ПРОФЕСИОНАЛНА НАКЛОНОСТ УЧЕНИКА	ПОЛ				УКУПНО	
	Дјевојчице		Дјечаци			
	F	F%	F	F%	F	F%
Производња и услуга	59	10,46	83	14,72	142	25,18
Наука и култура	143	25,35	49	8,69	192	34,04
Умјетност	64	11,35	29	5,14	93	16,49
Спорт	27	4,79	110	19,5	137	24,29
УКУПНО	293	51,95	271	48,05	564	100

Користећи податке из табеле, одређена је вриједност X^2 = 112,848 и резултати упоређени са граничним X^2 вриједностима 7,815 и 11,341, за број степени слободе df=3 и на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01. Добијени резултати јасно показују да је професионална наклоност ученика евидентно условљена полом ученика, јер је израчунати X^2 знатно већи од наведених граничних вриједности.

Професионална наклоност дјеце, у односу на пол, највећа је према занимањима из области науке и културе (34,04%), а најнижа према умјетности (16,49%). Дјечаци у већини бирају спорт, а најмање умјетност. Дјевојчице професионална интересовања највише гаје према науци и култури, најмање према спорту. Ова чињеница показује да је пол изузетно важна варијабла која утиче на професионалну наклоност ученика од другог до петог разреда основне школе.

Ако узмемо у обзир резултате истраживања у односу на животну средину и на пол ученика, квалитативним поређењем можемо видјети да су дјеца у оба случаја највише емотивно усмјерена и професионално наклоњена занимањима из области производње и услуге, а најмање умјетничким дјелатностима.

Професионална наклоност ученика од другог до петог разреда основне школе у односу на занимања родитеља ученика (да ли се родитељ бави одабраним занимањем ученика или не)

Трећи задатак овог истраживања односи се на утврђивање професионалне наклоности ученика, укључујући један од фактора породице – да ли је изабрано занимање дјетета идентично са облашћу занимања којим се баве његови родитељи. Овај задатак је посматран и у односу на животну средину ученика.

Наклоност сеоске дјеце о будућој професионалној оријентацији у односу на занимања родитеља

ОДГОВОРИ УЧЕНИКА	СЕЛО				УКУПНО	
	Дјевојчице		Дјечаци			
	F	F%	F	F%	F	F%
ДА	5	10	7	14	12	24
НЕ	19	38	19	38	38	76
УКУПНО	24	48	26	52	50	100

Ова табела показује да дјеца сеоске животне средине у 76% случајева слиједе послове припадника њихове ближе породице. Гледано обиљежје у односу на пол показује да су, у подједнаком броју случајева одговори одрични. Дјевојчице из сеоске животне средине рјеђе бирају породична занимања у односу на дјечаке.

Наклоност градске дјеце о будућој професионалној оријентацији у односу на занимања родитеља

ОДГОВОРИ УЧЕНИКА	ГРАД				УКУПНО	
	Дјевојчице		Дјечаци			
	F	F%	F	F%	F	F%
ДА	83	16,15	93	18,9	176	34,24
НЕ	183	35,6	155	30,35	338	65,76
УКУПНО	266	51,75	248	49,25	514	100

Анализирајући податке из табеле, може се уочити да дјеца из града у мањем броју случајева од дјеце са села, слиједе професије припадника њихове породичне заједнице. Дјечаци чешће прате занимања родитеља од дјевојчица.

Трећа хипотеза овог истраживања се не прихвата. Дјеца која живе и школују се у градској и сеоској средини показују велику самосталност и независност у професионалним интересовањима за будућа занимања. Посматрано у односу на пол, подаци показују да постоји разлика између дјечака и дјевојчица, али без великих потенционалних одступања.

Закључна раматрања

Професионална наклоност ученика мијења се кроз вријеме, пратећи промјене у породици, школској и животној средини, тј. цјелокупној друштвеној заједници.

Уколико професионалну наклоност посматрамо у односу на животну средину ученика, видимо да дјеца са села највише бирају професије из области производње и услуге, а најмање су заинтересована за спорт. Дјеца из града су више заинтересована за научна и културна, а мање за умјетничка занимања.

Професионална наклоност дјеце, у односу на пол, највећа је према занимањима из области науке и културе, а најнижа према умјетности. Дјечаци су у већини опредјељени за спорт, док су дјевојчице заинтерсоване за науку и културу и супротно дјечацима, најмање за спорт.

Из наведеног истраживања се може закључити да ученици градске и сеоске животне средине у већини случајева не желе да обављају послове као припадници њихове ближе породице. Гледано обиљежје, у односу на пол, показује да су дјеца одговарала да се занимањем којим желе да се баве, ријетко баве припадници њихове уже породичне заједнице. Такође, истраживање показује да дјечаци, више од дјевојчица бирају занимања својих родитеља.

Литература

Брковић 1994: А. Брковић, *Теорија психичког развоја,* Ужице: Учитељски факултет.

Весковић 1981: М. Весковић, *Рад школског педагога на професионалној оријентацији ученика,* Настава и васпитање.

Дивљан 2000: С. Дивљан, *Подстицање и развијање ликовног стваралаштва ученика,* Јагодина: Учитељски факултет.

Игњатовић 1973: Р. Игњатовић, *Фактори развоја ученикове личности,* Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Кундачина, Банђур 2007: М. Кундачина, В. Банђур, *Академско писање,* Ужице: Учитељски факултет.

Штрбац 2002: А. Штрбац *Утврђивање степена информисаности ученика о занимањима,* Настава и васпитање.

Наташа В. Остојић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115383O

ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП ПРИПОВИЈЕТКИ „БАШТА СЉЕЗОВЕ БОЈЕ“ БРАНКА ЋОПИЋА

Увод

„Својим јединственим рукописом Бранко Ћопић је исписао мноштво збирки приповедака, песама, романа, комедија.“ (Михајловић 1969*:* 129 *)*

Поново се враћајући свијету дјетињства, Ћопић ствара своју последњу збирку, која му је донијела Његошеву награду. У тој својој збирци кратких прича, Ћопић слика згоде и незгоде везане за дјечака и старце, без којих се ниједно дјетињство не може замислити.

Дјело *Башта сљезове боје* представља специфичну синтезу цјелокупног Ћопићевог стваралаштва. Књига је подијељена на двије цјелине: *Јутра плавог сљеза* и *Дани црвеног сљеза.*

Свака прича из збирке је аутономна, али ипак све оне заједно чине једну цјелину, јер их повезује јединствена мисао и значење, исти амбијент и ликови, исти наратор и његова реминисценција.

Ћопић је ово дјело посветио своме другу из дјетињства и пријатељу из рата Зији Диздаревићу. Посвета има форму писма и веома је важна за разумијевање дјела, јер су у њој дати поводи са којима је написана, као и порука самог дјела.

Инспирисан трагичним страдањем свога пријатеља у логору, Ћопић говори о мрачним и разорним силама, које владају у овоме свијету.

Писац се тој злослутној слици свијета супротставља оним чиме може: писаном ријечју и причама о људској доброти, причом „о једној башти сљезове боје“, причама о добрим старцима и занесеним дјечацима из доба свог дјетињства.Тако дјетињство постаје његово уточиште од незадовољства временом, у којем живи, и од зла, које слути.

Циклус *Јутра плавог сљеза* посвећен је раном дјетињству, времену када се много сања и жуди за нечим непознатим и далеким.

У циклусу *Дани црвеног сљеза*, који већим дијелом чува ранију Ћопићеву ведрину, јављају се тамнији, муклији, разбољенији тонови, који карактеришу Ћопићеву каснију прозу.

* natasicaaaa@hotmail.com

Ове двије боје, плава и црвена, означавају два периода у животу човјека (Идризовић 1981).

Значај проучавања књижевности је вишеструк и због тога му се придаје велика пажња у настави српског језика. Проучавање сваког књижевног дјела доприноси мисаоном развоју читаоца, односно ученика. Није довољно да ученик остане на нивоу импресије, односно непосредног доживљаја пјесме, већ је потребно да се тај првобитни утисак продуби и постане умјетнички доживљај. То се постиже управо проучавањем књижевног дјела, разоткривањем његове сложене структуре и богатства његових значења, што изискује исто тако сложену мисаону активност.

„Теорија књижевности разматра сва питања која се тичу опште природе књижевности и њеног односа према другим видовима културе. Она посебно разматра општа својства књижевноумјетничког текста, као и све различите односе које тај текст подразумијева. Теорија књижевности, такође, разматра различите поступке и изражајна средства којима се остварује специфична структура књижевног текста, као језичке умјетнине“ (Лешић 2008: 11).

Функционални значај наставног проучавања књижевног текста садржан је у чињеници да читање захтијева способност имагинације, способност замишљања и представљања, што значи да је читање и доживљавање књижевног текста нека врста креативног чина, односно поновно стварање већ створеног дјела, али овај пут у духовном бићу читаоца. Зато читање, дакле и проучавање књижевног текста доприноси развоју учениковог духовног бића. Један од задатака наставног проучавања књижевности је да се код ученика створи навика и потреба читања и доживљавања књижевног текста.

Доживљавањем књижевног дјела ученик долази до неких дубљих истина или неког новог осјећања живота, стиче знање о животу, као о сложеном феномену. Књижевност већ у најмлађем школском узрасту пружа дјеци темељна животна сазнања. Зато је веома важна улога наставника, који мора да познаје како сложени и тајанствени свијет дјетета, тако и сложени и тајанствени свијет поезије и прозе.

Књижевно дјело омогућава изучавање језика, културе говора и писања. Захваљујући квалитетном књижевном тексту, ученик обогаћује свој лексички фонд и учи правилно да говори и пише. Зато књижевност заузима највише простора и придаје јој се највећи значај у настави српског језика и књижевности.

Да би изучавање књижевности у школи било креативан чин, нужно је остварити хармоничан однос трију основних чинилаца, а то су: избор текстова, ученик и наставник. Текстови треба да буду највишег умјетничког квалитета, ученик не смије бити пасивни прималац понуђених информација, већ активан судионик у изучавању књижевног текста, а наставник мора да изађе из традиционалних оквира у којима је био само

предавач и постане неко ко систематично укључује ученика у самосталан рад.

Да би остварио основне циљеве наставног изучавања књижевноумјетничког дјела, наставник мора да примјењује разноврсне истраживачке поступке, да уводи и комбинује модерне методе.

Приповијетке Бранка Ћопића дају могућност да се у њиховом проучавању остваре сви циљеви савремене наставе књижевности. Оне доприносе развоју ученикових мисаоних и аналитичких способности, имају и сазнајну и васпитну и функционалну и естетску димензију. Сам Бранко Ћопић је истицао да његове приповијетке не треба објашњавати и тумачити, већ треба пустити да на читаоца утичу саме собом, а свака реакција читаоца подједнако је вриједна и подједнако истинита.

Проблемска настава је настала како би се повећала ефикасност наставног процеса. Проблемским приступом пред ученика се ставља проблем и ученик се мотивише на самостално истраживање. Постављени проблем побуђује учениковe интерес, ствара конфликтну ситуацију, изазива дилеме, тражи постављање хипотеза и њихово провјеравање.

Кад је у питању проблемска настава, ученик сам долази до сазнања. Наставни час се састоји од више фаза:

1. стварање проблемске ситуације,
2. учениково самостално рјешавање проблема,
3. провјеравање рјешења.

Проблемску ситуацију стварамо различитим проблемским поступцима:

1. Своја мишљења о проблему ученици износе у усменој или писменој дискусији. У *Башти сљезове боје,* води се разговор о ликовима, њиховим поступцима и о ставовима пјесника.
2. Проблемска ситуација настаје постављањем хипотезе, која се може доказати или оповргнути. Ученици који се слажу са хипотезом, тражиће аргументе који бране исту, а ученици који се не слажу са хипотезом, трудиће се да је оповргну својим доказима. Теза: Мушкарци слабо разликују боје.
3. Интерпретативно читање текста. Пар ученика ће читати одломке из збирке *Башта сљезове боје*, а затим ће се ученици опредијелити за ону интерпретацију, која је по њиховом мишљењу аутентичније изразила пишчеву идејно-естетску замисао.
4. Упоређивање илустрација и књижевног текста. Упоређивањем текста јавиће се проблем, јер је исти лик ликовно остварен на различите начине. нпр. лик дједа Рада.

Примјер обраде приповијетке „Башта сљезове боје“ из истоимене збирке приповиједака Бранка

Обрада приповијетке *Башта сљезове боје* заснована је на очекиваним исходима, назначеним у актуелном наставном плану и програму за пети разред, према којима дијете тога узраста треба да анализира и вреднује поступке, особине и понашање ликова у књижевном тексту, објасни амбијент у коме се радња дешава, означи ток догађаја, мјесто и вријеме радње, разликује приповиједање у првом и трећем лицу, дефинише тему књижевног текста.

Проблемска настава је савремени наставни систем којим ће се обрадити *Башта сљезове боје* Бранка Ћопића.

Овај наставни систем садржи сљедеће етапе:

1. Припремање ученика - стварање проблемске ситуације.
2. Учениково самостално рјешавање проблема:
   а) предлагање и избор хипотеза,
   б) рашчлањивање проблема на мање дијелове,
   в) непосредно рјешавање проблема,
   г) извођење закључака.
3. Провјеравање рјешења.

1. Припремање ученика и стварање проблемске ситуације. Ученике мотивишемо тако што разговарамо о томе шта је то приповијетка, које приповијетке они знају, ком књижевном роду припада приповијетка итд. Најављујемо причу *Башта сљезове боје*, а затим је једном читамо, свако за себе.

Након читања ученицима постављамо неколико проблемских задатака: Опишите однос дједа Рада и његовог унука.

Шта ви мислите да ли је дјед Раде тврдоглав и образложите ваше мишљење.

Да ли сте ви тврдоглави?

Да ли треба бити тврдоглав? Зашто?

Да ли су мушкарци слијепи за боје?

Опишите лик учитељице и њене особине.

„Касна је ноћ и мени се не спава. У ово глухо доба разговара се само са духовима и успоменама, а ја, ево, размишљам о златној паучини и сребрној магли твојих прича и о страшном крају који те је задесио у логору Јасеновац. Пишем, драги мој Зијо, а нисам сигуран да и мене, једном, не чека сличан крај у овом свијету по коме још путује куга са косом...“(Ћопић 1970) (На почетку књиге је и писмо које је Ћопић написао свом пријатељу Зији Диздаревићу који је убијен у 27. години у логору Јасеновац, 1942. године).

Шта мислите о којој куги Ћопић говори и од чега управо страхује?

Шта је сљез?

Каква је то биљка и за шта нам служи?

Зашто се писац склања баш у ту сљезову башту, од чега се то он жели излијечити?

2. Учениково самостално рјешавање проблема. Ученици самостално рјешавају постављене проблемске задатке, самостално долазе до нових сазнања развијајући мисаону активност и критичко мишљење. 3

3. Провјеравање рјешења. На крају часа се првјеравају рјешења до којих су ученици самостално дошли. Битна је повратна информација, да бисмо знали да ли су ученици на прави начин схватили приповијетку и какав је њихов став према ликовима, радњи и свијету уопште.

Литература

Живковић 2001: Д. Живковић, *Речник књижевних термина,* Бања Лука.

Солар 1990: М.Солар, *Теорија књижевности,* Загреб: Школска књига.

Ћопић 1970: Б.Ћопић, *Башта сљезове боје,* Сарајево: Свјетлост.

Идризовић 1981: М. Идризовић, *Критичари о Бранку Ћопићу,* Сарајево: Свјетлост.

Николић 2012: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевност,* Београд: Завод за уџбенике.

Живковић 1991: Д. Живковић, *Теорија књижевности,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић 2009: Т. Петровић, *Увод у књижевност,* Нови Сад: Прометеј.

Маринковић, Николић 1999: Ј. Маринковић, В. Николић, *Облици изражавања и стилистика*, приручник за студенте учитељског факултета, Врање: Учитељски факултет Врање.

Марјановић 1985: В. Марјановић, *Књига о Ћопићу,*Стручна књига, Београд.

Челенић 1977: М.Челенић, *Књижевност за дјецу,* Београд.

Лешић 2008: З. Лешић, *Теорија књижевности,* Службени гласник.

Нађо Р. Видаковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115389V

СТИЛ РАДА НАСТАВНИКА И ДОМАЋИ ЗАДАЦИ

Увод

Свједоци смо наглих промјена у друштву око нас у свим сферама. Настава и наставни систем, као дио тог друштва, нису имуни на те промјене. Па и сами учесници наставе (учитељи, наставници, ученици) доживјели су неку врсту „трансформације“, или преобликовања. Говорило се да је ученик у позицији „објекта“ у настави, а касније да је нужно да буде у позицији „субјекта“ у настави. Наставник је некада био једини извор сазнавања у настави и објашњења друштвене стварности. Био је поштован и уважаван и од стране ученика и од стране шире друштвене и социјалне средине. Ученик је био спутаван различитим убјеђењима и увјерењима и вјеровало се да је наставник једини који „све зна“. Морао је круто да слуша наставника и да буде под његовом ингеренцијом. У том контексту промјена, запитаћемо се: гдје је данас мјесто савременом наставнику и ученику, каква је њихова позиција у настави и њихов међусобни однос. Чинећи дидактички троугао они представљају међузависне компоненте цјеловитог наставног процеса. С ' једне стране су наставници, са друге ученици, а између њих је наставни садржај, који наставник треба презентовати на прави начин како би га што боље приближио својим ученицима. У контесту наведених промјена мијења се и њихов положај и улога у дидактичком троуглу. Све више се говори о самосталном раду и ангажовању ученика; и наставнику као водитељу васпитно–образовног процеса.

Домаћи задаци, као врста ученикових самосталних ваннаставних активности, заузимају важно мјесто у процесу васпитања и образовања. Представљају незаобилазан фактор формирања личности, развоја вјештина, навика, знања. Такође, представљају најбољу могућност да се ученици навикавају на самосталан рад. Домаћи задаци су дио васпитно–образовних и наставних активности, које ученици обављају код куће без надзора наставника. Домаће задатке наставник обично задаје на крају часа, а на следећем часу у уводном дијелу их кратко понавља. Ученицима треба бити јасно шта је за домаћи задатак и на којој страни се налази. Домаћи задаци понекад за ученике представљају несавладиву препреку, стога је домаће задатке потребо додатно појаснити како би ученици о њима имали

* nedjovidakovic@hotmail.com

што јаснију слику. Са задавањем домаћих задатака не треба претјеривати, јер ће на тај начин постати досадни ученицима и нећемо постићи жељени ефекат. Претвориће се у једну врсту шаблона који не иде у прилог ни наставницима, а нарочито не ученицима. Можемо говорити о домаћим задацима глобално у настави и о домаћим задацима из појединих наставних предмета. Неопходно је да ученици разумију да наставник (није „бабарога“ која им стално задаје домаће задатке), него је он онај који тежи њиховом потпунијем и свестранијем васпитању и образовању.

Домаћи задаци доприносе развијању радних навика и позитивних ставова према учењу и раду уопште. Помажу ученицима да на прави начин организују своје вријеме ван школе. Повећавају вјеровање у себе и своје могућности код ученика, смањују ризик од неуспјеха и искључивања. Поред тога, они потпомажу потпунијем схватању васпитно–образовних и наставних садржаја. Они треба да су у функцији осамостаљивања ученика. Поред развијања самосталности у изради, треба инсистирати на уредности домаћих радова. Напор ученика да би урадили домаћи задатак не треба занемаривати, него цијенити. Неопходно је похвалити ученике за урађен домаћи задатак, јер то, у многоме, повећава и јача мотивацију ученика за даље напредовање у школи. Домаћи задатак не треба да служи само да се обнови оно што је учено у школи, него је то једна врста учења дјеце самодисциплини, планирању и организовању самосталности, која је веома битна у будућем раду, школовању и животу.

Свакако је неопходно истаћи улогу принцина свјесне активности и васпитне усмјерености. Овај принцин треба да буде усмјерење ка којем ученици теже. Они нам говоре да, без обзира колико добро били усаглашени наставни планови и програми; материјално-техничка организација школе; наставна средства, уџбеници и техничка помагала, потребна је свесрдна подршка и ангажовање и наставника, родитеља, као и ученика. Родитељи у сарадњи са наставником треба да контролишу систематичност и континуитет израде домаћих задатака. На тај начин развијаћемо осјећај одговорности код ученика у извршавању школских обавеза у школи и ван ње. Основна улога домаћих задатака у раном узрасту је да учитељ открије шта дјеца нису разумјела.

Односи између наставника и ученика

Ученик и наставник, поред наставних садржаја, чине „дидактички троугао“. С тим у вези поставља се питање мјеста и улоге наставника у позитивном или негативном односу ученика према домаћим задацима. Наставник, као један од фактора савремене наставе, треба да буде у функцији водитеља и организатора наставног процеса, а не у функцији „крутог предавача“ који преноси ученицима знање. „Улога наставника у остваривању задатака васпитања и образовања је веома комплексна, поливалентна, мултидимензионлана, управо онаква какви су феномени

васпитања и образовања“ (Николић, Јовановић 2008: 71). Однос наставника према ученицима утицаће на однос ученика према појединим наставним предметима, као и школи уопште. Они наставници који осјећају задовољство радећи свој посао увијек ће имати времена и пажње за сваког ученика без обзира на њихове разлике, предности, недостатке.

Неопходно је да буде добар познавалац својих ученика и врстан планер и реализатор како наставних, тако и ваннаставних активности. Треба да изабере одговарајуће методске поступке, како би ученицима што боље презентовао наставне садржаје. Колико су ученици разумјели утврдиће се повратном информацијом (Богичевић 2006). „Држави неће много штетити ако обућар нема појма о свом занату, једино ће Атињани ићи лошије обувени, али ако васпитачи буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће стварати покољења незналица и порочних људи који ће упропастити будућност отаџбине“ (Платон).

Наставник према очекивањима средине треба да остане наставник и у школи и ван ње. Треба да буде примјер својим ученицима понашањем као и осталим поступцима. Стално је изложен оцјени од стране својих колега, ученика, родитеља и шире друштвене средине (Сузић 2000).

Наставни процес треба учинити занимљивијим, интересантнијим ангажовањем и ученика и наставника. Наставно градиво треба обликовати и презентовати на начин који ће мисаоно ангажовати ученике и подстаћи њихов самосталан рад. Хармонични односи између ученика и наставника доприносе побољшању психосоцијалне климе у одјељењу и развоју угодног и ненасилног окружења. То је кључни предуслов за ефикасно учење и усвајање знања у настави.

Мијењањем улоге наставника преко „крутог предавача“ до водитеља васпитно–образовног процеса, као и појавом ученика као „субјекта наставе“ мијењају се и њихови међусобни односи у „дидактичком троуглу“. „Само у равноправним узајамо–функционалним односима ученик – наставник – родитељ могуће је налазити одговоре на многа питања у настави“ (Ратковић 2003: 30). Међусобни односи наставника и ученика у многоме зависе од „типа“ наставника.

Тип наставника и однос ученика према домаћим задацима

Питањем особина личности наставника педагошка теорија се почиње бавити након Првог свјетског рата. Развија се и посебна дисциплина педагогије *педеутологија*[1]. Стил рада наставника није нешто што је статично и непромјенљиво. Представља специфичан склоп црта, карактерних особина које су присутне у његовом односу према ученицима,

[1] Педеутологија (енг. pedeutology) – теорија, односно учење о лику наставника

родитељима, као и колегама. Можемо издвојити следеће типове наставника: *демократски, ауторитативни и равнодушни.*

Код *демократског* типа наставника присутна је његова спремност да ученике доведе и упути на сарадњу, он себе сматра равноправним чланом колектива, има тих и љубазан глас. Карактеристично је да заједно са ученицима трага и проналази одговарајуће модалитете за рјешавање одређених проблема, провјерава тачност поступака и резултате до којих се на крају дошло. Ученицима се обраћа са великим уважавањем и поштовањем њихове индивидуе. Подстиче ученике на сарадњу, помаже им у раду, пружа ненаметљиве и конструктивне предлоге. Плански, систематски и организовано утиче на подстицање развоја и предиспозиција ученика. У сваком ученику препознаје индивидуалну личност, која посједује одређену способност. Он посједује висок степен моралних, стручних, људских и педагошких вриједности, које преноси на своје ученике. Вјешт је планер и организатор васпитно–образовног рада у школи успоставља и јача „субјекатску“ позицију ученика. Такав однос наставника према ученику подстиче ученикову самосталност, одговорност, жељу за успјехом и напредовањем, способност за самосталан рад и свакако утиче на однос ученика према домаћим задацима и школи уопште. Можемо рећи да демократски тип наставника треба да постане модел и узор савремене школе. Исправним опхођењем према ученику и њиховим међусобним односом, као и успјешном организацијом и планирањем, створићемо све неоходне услове за образовање и васпитање ученика, као и развој њихових позитивних својстава до личног максимума.

За разлику од демократског наставника, *ауторитативни* наставник је „вођа, управљач, онај који мора да се слуша“. Он не подстиче ученикову самосталност. Спутава њихово мишљење и мисли да је он „централни фактор“ наставе. Ученици немају могућност за развој стваралачког мишљења, оригиналности и јединствености. Ауторитативан наставник је у позицији „крутог предавача“, а ученици су у позицији пасивних слушалаца. У разреду се ствара неповољна психосоцијална клима за рад и угодно окружење. Гуши се ученикова самосталност и оригиналност. Наставник одређује етапе у раду, које не одговарају подједнако свим ученицима. Он се ослања на ауторитет и није креативан. Користи уобичајен свој „начин оцјењивања“ само њему знан. Јако је осјетљив и бурно реагује на грешке ученика (прибјегава употреби ауторитета и моћи). У својим наступима често говори ЈА – наглашавајући свој ауторитет. Изазива страхопоштовање и окривљује.

Из наведеног можемо закључити да овакав тип наставника није оно чему савремена настава тежи. Овај тип наставника, у многоме, негативно ће утицати на став ученика о домаћим задацима и школи уопште. Код ученика ће створити „механизам одбојности“ према школи. „Бројна истраживања и свакодневна пракса показују да ауторитаран однос наставника према ученицима није психолошки пожељан и педагошки

продуктиван. Такав однос наставника инхибира ученикову оригиналност, способност исказивања своје личности и равноправну комуникацију са наставником. Узроци настанка страха у школи су: „ ауторитарно и екстремно диригујкуће понашање, ускраћивање љубави, покуда, подсмех, омаловажавање, телесно кажњавање, казнени послови, искључивање из активности које доносе похвале, несигурност, страх и психонеурозе наставника“ (Рост Х 1981: 443).

Равнодушни тип наставника можемо закључити да се налази на позицији између демократског и ауторитативног наставника. „Равнодушни тип наставника је потпуно незаинтересован за ученике, сви имају потпуну слободу, наставник је посматрач и није активан чинилац у наставном раду“ (Николић Р, Јовановић Б. 2008: 83). Ако наставник није активан чинилац у наставном раду, поставља се питање како ученици могу бити активни чиниоци наставног рада? Ако је наставник незаинтересован, уз потпуну слободу (наставника и ученика) до чега то доводи и какав је на крају исход? Свакако да равнодушни тип наставника није педагошко–психолошки погодан за васпитно–образовни рад са ученицима. Некада је боље употријебити ауторитет и скренути ученицима пажњу на оно што је битно, него бити равнодушан и незаинтересован. Ако ученици виде да је наставник незаинтересован за рад, зашто би онда и они били заинтересовани?

Можемо истаћи да нема потпуно „чистих стилова“ као и то да се наставник у различитим ситуацијама треба понашати различито, што је неопходно. Некада треба употријебити ауторитет и наступити мало „оштрије“ али све у границама контроле. Увијек треба имати на уму да је ученик индивидуа која се уз помоћ наставника и самосталну активност развија.

Употребљавајући било који од стилова (демократски, аутократски, равнодушни) свјесно или несвјесно, наставник ће посредно утицати на однос ученика према домаћим задацима, а непосредно и на наставни процес у цјелини. Својом активношћу, извршиће директан, ако не и пресудан, утицај на ученика и његов став. Формирани став ученика детерминише његову позицију у наставном процесу и одређује облике понашања у школи. Уколико је његов став негативан и није у функцији исправног васпитања и образовања, школа као институција и наставник нису постигли жељени ефекат. Нису одговорили захтјевима и изазовима савременог доба учења, живота и рада. Ученик није добио адекватно образовање. нису га оспособили за самообразовање и неопходно даље усавршавање и напредовање.

Ако је, у супротном, његов став позитиван, школа је одговорила захтјевима друштвене средине. Развила је исправан однос код ученика, оспособила је ученика за самообразовање, развила је код ученика радне навике и осјећај припадности друштву. Поставила је темеље који ће се надограђивати кроз будући живот и рад.

Закључак

Развојем и трансформацијом наставе и модела наставног рада, преко предавачког, предавачко–приказивачког, катехетичког, мајеутичког, комбинованог ка савременим иноватимним моделима (програмирани, егземпларни, индивидуализовани, респонсибилни, тимски) мијењала се позиција наставника и ученика, као и њихов међусобни однос. Ученик је био у позицији пасивног слушаоца, а наставник је био ауторитет који је био „крути предавач“. Развојем и унапређивањем наставног процеса и појавном нових савремених модела наставног рада мијења се њихов међусобни однос. Све више владају хармоникчни односи ученика и наставника који унапређују психосоцијалну климу и развијају код ученика интересовање и потребу за сазнавањем. Све то доводи до појаве ученика као „субјекта“ у настави. Акценат је на самосталном раду и ангажовању ученика. Трансформацијом наставника у водитеља васппитно–образовног процеса, ученик добија више простора да искаже своју индивидуалност. Демоктратски односи између ученика и наставника унапређују наставу у цјелини, утичу на став ученика о домаћим задацима и школи уопште. Доприносе развијању позитивних, партнерски, сарадничких односа. Укључивањем ученика у разноврсне наставне и ваннаставне активности, повећава се његова самосталност и аутономија. Мијења се однос ученика према школи, према извршавању школских обавеза. Ученици схватају да домаћи задаци имају важну улогу у њуховом образовању, стога одржавају систематичност и континуитет њихове израде. Наставник их усмјерава, подстиче и потпомаже. Све то доприноси свестранијем васпитању и образовању чему сви надамо се, тежимо.

Литература

Богичевић 2006: Д. Богичевић, Ученик у новом концепту наставе, у: *Развијање комуникационих компетенција,* Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини: Филолошко умјетнички факултет у Крагујевцу, 505-510.

Илић, Николић, Јовановић. 20008: М. Или. Р. Николић. и Б. Јовановић (2008): *Школска педагогија,* Бања Лука: Комесграфика.

Илић, Бранковић: 2004 М. Илић, Д. Бранковић, *Основи педагогије,* Бања Лука: Комесграфика.

Институт за педагошка истраживања у Београду 1967: *Педагошки речник II,* Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Лакета, Василијевић 2006: Н. Лакета, Д.Василијевић, *Основе дидактике,* Ужице: Учитељски факултет.

Рост 1981: Д. Рост, *Страх од школе*. Београд: Педагогија 3-4.

Ратковић 2003: М. Ратковић, *Наставник у реформи школе*, Сремски Карловци: Каирос Белило 29.

Сузић 2000: Н. Сузић, *Особине наставника и однос ученика према настави,*Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић 1999:М. Вилозијевић, *Дидактика 3 – Организација наставе,* Завод за уџбенике у наставна средства Београд: Учитељски факултет.

http://svjetlanamilana.blogspot.com/2013/06/blog-post.html Очитано 29.08 у 11:35.

Николина Д. Иконић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115397I

ПОТРЕБА ЗА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИМ ПРИСТУПОМ УЧЕНИКУ У ЛИКОВНОЈ КУЛТУРИ

Теоријски оквир истраживања

Дефинисање основних појмова

Према многим теоретичарима индивидуализована настава представља вид прилагођавања захтјева, у оквиру наставе, психофизичким могућностима ученика. С обзиром на истицање значаја индивидуалности и интегритета за свестрани развој ученика индивидуализација наставе је у жижи интересовања многих стручњака.

Према *Педагошкој енциклопедији 1* (1989), индивидуализована настава се јавила још у вријеме развијеног капитализма, под утицајем покрета школских реформи. Дефинише се као: „ Дидактички принцип који обавезује школу и наставнике да наставне циљеве, садржаје, методе, односе и помоћ у настави прилагођавају ученику, да откривају, уважавају и развијају научно признате разлике међу ученицима и да настоје да групно поучавање и учење што више индивидуализују и персонализују, да ученику омогуће релативно, самостално и самоиницијативно учење усклађено са друштвеним и општим задацима наставе, да подстичу опште стваралачко мишљење ученика и признају оригиналност његове личности, да потпомажу његове хобије, жеље и потребе иако оне немају општи значај.“

Према *Педагошком рјечнику* (1967), индивидуализована настава је: „ Тако организована настава у којој се, при остављивању задатака наставе, води рачуна не само о просјеку ученика одређеног узраста, него и о индивидуалним разликама појединих ученика (просјечни, надпросјечни, исподпросјечни) и према нивоу развијености и темпу напредовања у учењу одмјеравају се и подешавају захтјеви, задаци, методе, поступци и темпо рада.“

Професор Ј. Ђорђевић (1981) смартра да при индивидуализацији наставе морамо узети у обзир разлике међу ученицима, усклађивати и варирати методе и поступке према тим разликама и помоћи ученицима да напредују оним темпом који одговара њиховим могућностима.

* nikolinaikonic@gmail.com

Професор В. Пољак (1981) закључује да због индивидуалних разлика ученика наставу треба индивидуализовати, што значи прилагодити се индивидуалитету ученика, али и подстицати његов развој до оптималних граница његових могућности.

Као основу за диференцијацију, професор М. Вилотијевић наводи сљедећа обиљежја:

1. социопсихолошке одлике (интересовања, склоности, вриједносне орјентације, моралне особине, социокултурно поријекло, етнокултурне одлике),
2. сазнајне одлике (знања, навике, лично искуство),
3. психолошке одлике (запажање, памћење, пажња, мишљење),
4. физиолошке одлике (узраст, пол, конституционалне особине, здравствено стање, особености темперамента).

Специфичности примјене индивидуализоване наставе

Уколико бисмо трагали за почецима примјене индивидуализоване наставе, елементе индивидуализације нашли бисмо још у старој Грчкој у учењу Сократа, Аристотела и Платона, који су наглашавали различитости у људској природи. Познато је да је Сократ наставу засновао на питањима и одговорима, залагао се за активност и самостално откривање знања и с тога је и тврдио да ученици нису учили од њега, већ сами од себе. Данас је такав вид наставе познатији као „ Сократова метода“. Потребу за индивидуализацијом наставног процеса такође су истицали и Коменски, Русо, Песталоци и други теоретичари тог времена. Међутим, у педагошкој пракси елементи индивидуализоване наставе су заживјели тек крајем 19. вијека, али и данас се поставља питање у којој мјери се такав вид наставе и заиста реализује у нашим школама.

Крајем 19. и почетком 20. вијека у Америци и Европи јављају се бројни покрети против традиционалног покрета. Многи од тих покрета су били радикални, неки мање радикални, али сви су били усмјерени ка особеностима ученика, а против круте организације тадашње школе, планова, садржаја и сл. У залагању тих покрета присутни су и елементи индивидуализације наставе.

Бихејвиористи своје теорије заснивају на вези стимулус – реакција. Они сматрају да се човјекова психа може проучавати посматрањем човјекових реакција на одређене стимулусе. У настави награђивањем и кажњавањем, настоји се усталити позитивно и спријечити негативно понашање ученика. Представник бихејвиоризма, Скинер, указао је на важност двосмјерне комуникације у настави и разрадио оперантно учење на коме се данас заснива програмирано учење. Програмирани уџбеници пружају могућност да ученици напредују темпом, који одговара њиховим психофизичким способностима.

За разлику од бихејвиориста, који истичу значај условљавања на одређено понашање ученика, когнитивисти истичу да је у процесу учења веома битна ментална структура ученика. Ментална збивања обухватају стицање, обраду, складиштење и дозивање информација. Представник когнитивизма, Пијаже, сматра да је учење условљено логичким структурама и да успјешност учења зависи од развоја логичких структура. Развој мишљења пролази кроз четири стадијума: стадијум сензомоторног мишљења, стадијум преоперационог мишљења, стадијум конкретних операција и стадијум формалних операција. По његовом мишљењу умни развој зависи од биолошких закона и тај процес је спонтан и не зависи од других чинилаца. Насупрот њему, Виготски, такође представник когнитивизма, сматра да учењем може да се иницира развој. Наставник треба да процијени психофизичке способности сваког свог ученика, да уочи које су способности развијене, које су у развоју, а којима тек претходи развој.

Облици индивидуализације

У традиционалној организацији наставе наставник се орјентисао ка просјечном ученику и организовао наставу. Сваки ученик, без обзира на своје могућности, морао је, у одређеном времену, да постигне одговарајући ниво знања. У таквој настави даровити ученици не користе све своје потенцијале. Они не напредују у складу са својим могућностима, док слабији ученици не постижу очекиване резултате. Њима је потребно или више времена да неки садржај савладају, или не посједују могућности да одређени садржај савладају на начин на који то остали ученици чине. У савременој настави наставник се орјентише ка сваком ученику и његовим могућностима. Акценат савремене наставе је на индивидуалности, стваралаштву, креативности и др. Улога наставника у таквој настави је велика. Он није само предавач, већ има улогу и да организује и руководи наставним процесом. Од самог наставника зависи на који начин ће индивидуализовати наставу.

Проучавајући различите облике и садржаје индивидуализованих наставних програма J. B. Едлинг (1971) је дошао до четири основна типа индивидуализованих програма:

1. индивидуално дијагностификовани програми и припремљени програми који се састоје од унапријед припремљених задатака и секвенци које ученици треба да савладају, тако да сваки ученик сходно својим могућностима добија одговарајуће задатке које савлађује индивидуалним темпом;
2. самоусмјеравајући програми који садрже одређене циљеве који су усклађени према ученицима, гдје постоји слобода у избору метода рада и избору материјала којим ће се задатак реализовати;

3. персонализовани програми који омогућавају ученицима да самостално од различитих програма бирају онај по коме желе учити;
4. независно учење омогућава ученицима да самостално начине индивидуализовани програм тако што ће бирати самостално циљеве, методе рада и материјале за рад.

Професор М. Вилотијевић (1989) наводи више облика индивидуализације као што су:

1. индивидуално планирана настава,
2. индивидуализација наставе примјеном задатака на три нивоа сложености,
3. индивидуализација наставе примјеном програмиране наставе,
4. индивидуализација наставе примјеном групног облика рада,
5. индивидуализација наставе рачунарски образовним софтвером,
6. индивидуализација примјеном електронских система и вјештачке интелигенције.

Теоретичари Т. Продановић и Р. Ничковић такође наводе сљедеће облике индивидуализације:

1. примјеном наставних листића,
2. задаци различитог нивоа тежине,
3. елементи индивидуализације у програмираној настави,
4. елементи индивидуализације у групној настави,
5. елементи индивидуализације у додатној и допунској настави,
6. елементи индивидуализације у компјутерској настави,
7. индивидуализација у факултативним и слободним активностима,
8. покушај фуркације у основној школи.

Индивидуалне разлике међу ученицима

Поред породице, која има значајан утицај на развој личности дјетета, предшколска установа и школа представљају такође битан социјални чинилац. Поласком у школу дијете долази у нову средину, упознаје вршњаке, учитеља и сусреће се са првим школским обавезама. За разлику од повлашћеног положаја, које је имало у породици, у школи дијете треба да се избори за положај у вршњачкој групи, у новом социјалном окружењу.

Многи теоретичари управо указују на индивидуалне разлике међу ученицима, као и на обавезу учитеља да познаје своје ученике, њихове специфичности, потребе и интересовања, како би им пренио знања на најбољи могући начин.

Професор Ђорђе Ђурић (1994) говори о разликама у развоју. Он издваја неке од специфичности, по којима се разликују ученици млађег основношколског узраста:

1. тјелесни развој,
2. емоционални развој,
3. социјални развој,
4. интелектуални развој.

Иако је опште познато да су ученици међу собом различити и да је процес индивидуализације добар пут ка успјешном реализовању наставе, у циљу развоја индивидуалних особености ученика, и даље се прибјегава инпровизацији, и даље су оцјене једини индикатор о успјешности или неуспјешности ученика. Пракса је показала да у односу на школске оцјене, поузданији индикатор нечије успјешности могу бити објективно дате способности путем непосредних активности, које подразумијевају креативност, сналажљивост, оригиналност и истрајност. Можемо закључити да упознати ученике у оквиру једног разреда није нимало једноставан задатак, нарочито у разредима који броје преко 20 ученика. Самим тим, у таквим условима, индивидуализована настава је тешко остварљива.

Методологија истраживања

Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања је индивидуализована настава ликовне културе, односно ставови, потребе и интересовања ученика у млађим разредима основне школе, као и ставови учитеља по питању индивидуализоване наставе.

Циљ истраживања је утврђивање ставова учитеља о индивидуализованој настави ликовне културе, утемељеној на различитим ставовима, потребама и интересовањима ученика, односно утврђивање ставова учитеља о битним обиљежијима индивидуализације и услова које треба испунити ради ефикасније организације индивидуализоване наставе.

Методе, технике и инструменти истраживања

За обраду теме „ Потреба за индивидуализованим приступом ученику у ликовној култури“ коришћене су методе: теоријске анализе и дескриптивна метода.

1. *Метода теоријске анализе* користи се у проучавању битних, фундаменталних, категоријалних и теоријских питања педагошке науке. Овом методом се анализирају различита схватања о таквим питањима, испитује се основа таквих сазнања, услови под којима они настају. Ова метода се не користи само у области домена педагогије, већ и других наука.

2. *Дескриптивна метода* се користи у проучавању педагошке стварности, оног што постоји, педагошке датости. Њоме се, као ни осталим истраживачким методама не остаје само на описивању педагошке стварности, већ се настоји на основи проучавања појавног, оног што је на површини, продријети до битних веза и односа, до суштине и узрока педагошких појавности до педагошких закона и законитости који проучаваним појавама владају.

Технике и инструменти истраживања

Цјелокупно истраживање засновано је на примјени научно-истраживачке технике скалирања.

Ставови, интересовања и потребе испитани су скалирањем, гдје је као иснструмент истраживања коришћена скала процјене Ликертовог типа.

Скалирање подразумијева рангирање или разврставање. Постоје различите скал, као инструменти, као што су: дескриптивне, графичке, нумеричке, кумулативне, ранг–скале и дг.

Помоћу скале процјене Ликертовог типа испитаници изражавају степен сагласности или несагласности с предложеним тврдњама, у складу са датим упутствима на уобичајеној петочланој скали: потпуно се слажем, углавном се слажем, неодлучан сам, углавном се не слажем, уопште се не слажем.

Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања су чинили ученици петог разреда основних школа на подручју Пала, (Основна школа „ Пале“, Основна школа „ Србија“, Основна школа „ Мокро“). Узорак се састоји од 180 испитаника – ученика и 10 испитаника – учитеља.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Овим истраживањем су добијени резултати о потреби индивидуализације наставе ликовне културе у млађим разредима основне школе.

Табела бр. 1: Пол ученика

Пол			
Мушки		Женски	
F	%	F	%
97	55.11	79	44.89

Табела бр. 2: Испуњеност теста

Одговорили		Нису одговорили	
F	%	F	%
176	97.78	4	2.22

Из Табеле 1 види се да преовладава мушка популација и то од 97 (55,11%) дјечака, а нешто мањи број женске популације тачније 79 (44,89%) дјевојчица. Такође, треба напоменути да на ово постављено питање није одговорило 2,22% што се може видјети из Табеле 2, која се односи на испуњеност теста. Тако да је испуњеност теста за ово питање 97,78%.

Табела бр. 3: Година старости

Година старости					
Са 10 година		Са 11 година		Са 12 година	
F	%	F	%	F	%
76	42.22	102	56.67	2	1.11

Табела бр. 4: Вриједност X^2 о старосним годинама

Fo	Ft	Fo-Ft	$(Fo- Ft)^2$	$\frac{\Sigma(Fo-Ft)^2}{Ft}$
76	60	16	256	4.267
102	60	42	1764	29.4
2	60	-58	3364	56.067
∑ 180				∑ 89.734

Из табеле 4 уочава се да израчунати X^2 износи 89,734 и знатно је већи у односу на вриједност у другом степену слободе, те можемо рећи да постоји статистички значајна разлика између утврђеног Hi-квадрата и гранична вриједност на два степена слободе, која износи 5,991, што указује да је добијени резултат статистички значајан. Ова вриједност потврђује претпоставку да је највећи број испитаника са једанаест година старости.

Табела бр. 5: Опредјељеност учитеља за ефикаснију индивидуализацију наставе ликовне културе

Тврдње	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	Укупно
Индивидуализација наставе се може ефикасније остварити у малој групи	0.00%	0.00%	10.00%	30.00%	60.00%	100.00% (N=10)
Индивидуализација наставе се може ефикасније остварити у тандему (рад у пару)	0.00%	20.00%	20.00%	20.00%	40.00%	100.00% (N=10)
Индивидуализација наставе се може ефикасније остварити индивидуално	0.00%	0.00%	30.00%	30.00%	40.00%	100.00% (N=10)
Индивидуализација наставе се може ефикасније остварити примјеном рачунара	10.00%	10.00%	50.00%	20.00%	10.00%	100.00% (N=10)

Из табеле се види да се код већине тврдњи учитељи углавном слажу, односно већина испитаника се слаже, да се индивидуализација наставе ефикасније остварује у малој групи 60.00%, односно у тандему 40.00% и индивидуално 40.00%, док став око примјене рачунара варира, односно већина испитаника, њих 50.00% је неодлучно, док се занемарљив број њих 10.00% у потпуности слажу.

Табела бр. 6: Утицај индивидуализоване наставе на развијање ликовних способности ученика

Тврдње	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	Укупно
Индивидуализација наставе ликовне културе утиче на развијање способности ученика	0.00%	0.00%	10.00%	10.00%	80.00%	100.00% (N=10)
Индивидуализација наставе ликовне културе утиче на адекватније и боље ликовно изражавање ученика	0.00%	10.00%	10.00%	20.00%	60.00%	100.00% (N=10)
Индивидуализација наставе ликовне културе утиче на његовање ликовног стваралаштва ученика	10.00%	10.00%	10.00%	20.00%	50.00%	100.00% (N=10)

Из наведене табеле видимо да је већина испитаника, њих 80.00%, одговорило да се потпуно слаже да индивидуализација наставе ликовне културе утиче на развијање способности ученика, 60.00% се потпуно слаже да индивидуализација наставе ликовне културе утиче на адекватније и боље ликовно изражавање ученика, док се њих 50.00% потпуно слаже да индивидуализација наставе ликовне културе утиче на његовање ликовног стваралаштва ученика. Број испитаника који се не слаже или је неодлучно у вези са овим тврдњама је занемарљив.

Табела бр. 7:Ставови, интересовања и потребе ученика у настави ликовне културе

Тврдње	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	Укупно
Са задовољством похађам наставу ликовне културе	0.00%	0.00%	7.95%	17.05%	75.00%	100.00 % (N=176)
На часу ликовне културе више волим да сликам	0.00%	2.27%	10.23%	31.80%	55.70%	100.00 % (N=176)
На часу ликовне културе више волим да цртам	0.00%	0.00%	2.27%	25.57%	72.16%	100.00 % (N=176)

Са већином наведених тврдњи се испитани ученици у потпуности слажу, а највећи проценат 75.00% је оних који су одговорили да се у потпуности слажу са тврдњом да на часу ликовне културе више воле да цртају.

Табела бр. 8: Ставови ученика по питању избора мотива у настави ликовне културе

Тврдње	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	Укупно
На часу ликовне културе највише волим да реализујем пејзаж	2.20%	2.85%	17.05%	23.90%	54.00%	100.00% (N=176)
На часу ликовне културе највише волим да реализујем портрет	3.41%	17.61%	39,78%	15.34%	23.86%	100.00% (N=176)
На часу ликовне културе највише волим да реализујем илустрацију бајке	2.84%	3.98%	13.64%	26.13%	53.41%	100.00% (N=176)
На часу ликовне културе највише волим да реализујем рад без одређеног мотива	3.98%	6.82%	41.48%	26.70%	21.02%	100.00% (N=176)

На основу приказане табеле видимо да највећи број ученика њих 54.00% на часу највише воли да реализује пејзаж, затим њих 53.41% највише воли да реализује илустрацију бајке, а далеко мањи број се опредјелио за мотив реализације рада без мотива, док је њих 23.86% рекло да највише воле да реализују портрет.

Закључна разматрања

Организација индивидуализоване наставе заснива се на добром познавању и прилагођавању наставе психофизичким способностима, интересовањима и потребама ученика. Зато мо од иновација, које су у свијету експериментално провјерене и дале добре резултате, а могуће их је примјенити и у нашим школама, одабрали, прије свега, индивидуализовану наставу. За ово истраживање опредијелили смо се, поред осталог, због многих слабости које се јављају у традиционалној настави, а које успоравају успјешну реализацију образовно – васпитних задатака.

Сигурно је да ће успјешније напредовати они ученици који своје способности и могућности, за одређене школске активности, развијају у условима који подстичу развој одређених интересних склоности. У овом случају школа има значајну функцију, јер је у ситуацији да организује такав начин образовно–васпитног рада, који пред ученике поставља сложеније задатке у циљу интезивирања и проширивања знања, гдје индивидуализација наставе има своју шансу.

Индивидуализована настава треба да задовољи психофизичке активности ученика, општа и посебна интересовања и индивидуалне процесе развоја. На тај начин, индивидуализована настава ставља у другачији положај ученика, а квалитативно се мијења и функција наставника.

Индивидуализована настава надокнађује пропусте фронталног и групног облика рада, а нарочито оних облика који доминирају и запостављају индивидуалне способности ученика. Индивидуализованом наставом настојимо да ријешимо ограничености које проистичу из једностраности колективне наставе у којој се ради са великом групом ученика, којој се постављају исти задаци и тражи да их рјешава истим темпом и постиже исте резултате.

Колико ће настава бити ефикасна, и колико се она индивидуализује, зависи од интелектуалне способности ученика, услова наставног рада, али и од упућености наставника, родитеља, аутора школских уџбеника и свих фактора везаних за индивидуализовану наставу. Индивидуализована настава наилази на велике отпоре у пракси зато што свака иновација захтијева од учитеља, као организатора и реализатора образовно–васпитног процеса, другачији приступ раду и мијењање укоријењеног понашања. Зато је разредно–предметни систем још увијек реалност нашег доба. Ову чињеницу не можемо запоставити чекајући нека будућа времена, у којима ће примјена рачунара у настави допринијети успостављању новог образовно–васпитног система, уколико се сви не укључимо активно у процес реализације тог система.

На основу добијених резултата у овом истраживању, можемо донијети генерални закључак да велики број учитеља сматра да увођење индивидуализоване наставе ликовне културе у млађим разредима основне

школе може допринијети развијању способности ученика чија се ефикасност најбоље остварује у малој групи.

Иако смо овим истраживањем обухватили један сегмент педагошког рада, индивидуализовану наставу ликовне културе у млађим разредима основне школе, наше би задовољство било велико уколико би резултати овог истраживања побудили нова интересовања за даља истраживања из ове области.

Литература

Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика 1,* Беград: Научна књига.

Вилотијевић, Вилотијевић 2008: М. Вилотијевић, Н. Вилотијевић, *Иновације у настави*, Врање: Учитељски факултет.

Ђурић 1994: Ђ.Ђурић, *Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика*, Сомбор. Учитељски факултет.

Педагошка енциклопедија 1 1998, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки ријечник 1 1967, Београд: Завод за издавање уџбеника Србије.

Пољак 1984: В. Пољак, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.

Продановић, Ничковић 1974: Т. Продановић, Р. Ничковић, *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Савка М. Петровић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115411P

МОДЕЛОВАЊЕ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МЕТОДОМ ИНВЕРЗИЈЕ

Увод

Математичко моделовање је темељ модерних научних истраживања у различитим дисциплинама. У данашње вријеме се са продором нове технологије мијењају и наставна средства, тако да математички модели добијају нову интерактивну димензију која представља новину у наставном процесу. Са дидактичке тачке гледишта интерактивне презентације представљају велики изазов и оне су предмет многобројних истраживања која потврђују њихов позитиван утицај на формирање и усвајање математичких појмова, а посебно на повезивање математичких појмова са реалним свијетом.

Истраживања показују да ученици лакше рјешавају задатке изражене цифрама него текстом. Рјешавање текстуалних задатака зависи од читања и разумијевања прочитаног. Суштину текстуалних задатака, па и математичког проблема, сачињавају ријечи и изрази са бројевима као и ријечи које означавају однос радње изражене текстом. Та радња често је изостављена па је ученик треба да замисли и повеже са бројевима како би добили јединствени смисао и довели до рјешења задатка.

Да би дошли до рјешења проблема ученици морају увидјети везе и односе међу чињеницама што ће довести до развијања свих врста мишљења. Стално треба уочавати шта је у проблему дато, а шта се тражи. Сви ти покушаји, иако понекад не воде до рјешења задатка, представљају за сваког ученика мисаони напор који позитивно утиче на развој мишљења. Рјешавање проблема треба уводити у наставу поступно, а проблемске тешкоће треба постепено повећавати. Циљ савремене наставе јесте да знања ученика буду трајна и да се развијају.

1. *Проблемски задаци у разредној настави*

У почетној настави математике посебно су значајни проблемски задаци који су најсложенији међу текстуалним задацима и чије рјешавање представља врхунац математичког образовања и математичке културе ученика.

* sakip88@gmail.com

Проблемским задацима ученици стичу математичка знања и на специфичан начин упознају стварност и окружење у којима живе и раде, а њиховом примјеном остварују се сљедећи васпитно-образовни циљеви почетне наставе математике:

- рјешавањем проблемских задатака математичка знања се брже и лакше усвајају, развијају се математичко мишљење и математичке способности, провјерава се ниво овладаности математичким знањима и вјештинама, развија се интерес за математику;
- користећи се проблемским задацима, ученици доживљавају, дознају и посредно рјешавају проблеме из различитих подручја људске дјелатности;
- њиховим рјешавањем ученици се оспособљавају за примјену математичких знања у реалним, практичним животним ситуацијама;
- проблемски задаци доприносе развијању технике рачунања повезујући је непосредно уз реалност живота;
- рјешавањем проблемских задатака потпуније се упознаје смисао и значење појединих рачунских операција (Милинковић 2012: 7).

Карактеристика проблемског задатка је да за њега нема готовог алгоритма. Ученик мисаоним поступцима долази до рјешења. Подаци који су зато потребни нису одмах уочљиви. Проистекло питање из проблемског задатка код ученика изазива тензију, радозналост, зачуђеност и осјећање знатижеље да се потражи рјешење и то стање називамо проблемском ситуацијом. Проблемска ситуација потпуно мобилише учениково интересовање, пажњу, машту и мисао. Неопходно је да наставник на часу створи проблемску ситуацију добро изабраним и формулисаним питањем које ће потпуно окупирати ученика.

„За најуспјешнији начин стварања проблемских ситуација у настави математике сматра се изазивање код ученика конфликта између знања којима већ располаже (датих података и релација међу њима) и захтјева који ће проистећи из новог (непознатог) постављањем одређеног циља који се има постићи (на основу датих података)“ (Малиновић, Малиновић-Јовановић 2002: 309).

2. *Методички приступ рјешавања проблемских задатака*

Оспособити ученике за рјешавање математичких задатака значи научити их да вјешто користе стечена знања при рјешавању нових задатака тј. да своје знање примјењују у новој ситуацији. Приликом рјешавања задатака неопходно је да се искористе све могућности које постоје у задацима.

Наставник може ученику да помаже приликом рјешавања задатака својим савјетима, сугестијама или питањима на које ученик одговара, а понекад и тако што поставља питања (задатке) и сам на њих одговара (рјешава задатке), а ученици га подржавају. Међутим, треба нагласити да механичко учење није нимало ефикасан метод обуке за рјешавање задатака. Стога су неопходна питања и упутства која код ученика подстичу и развијају стваралаштво.

Ученике треба навикавати и оспособљавати да плански приступају рјешавању задатака, нарочито оних сложенијих. Обучавање ученика за рјешавање сложенијих задатака одвија се у три етапе:

1. Растављање сложеног задатка на елементарне задатке и поступно рјешавање простих задатака.

Примјер 1:

Раде има 3 аутића. Тата му је купио још 5 аутића. Раде је поклонио другу 2 аутића. Колико је Радету остало аутића?

а) Раде је имао 3 аутића, тата му је купио још 5 аутића. Колико Раде има сада аутића?

б) Од својих аутића Раде је дао другу 2 аутића. Колико му је остало?

2. Формирање бројевног израза као модела за рјешавање задатка.

У овој етапи ученик сагледава задатак у цјелини, посредне и непосредне везе између датог и траженог и на тај начин прелази на директно рјешавање задатака.

Примјер 2:

(3+ 5) – 2

3. Састављање једначина чије рјешавање даје одговор на питање у задатку.

Неопходан услов за рјешавање задатака помоћу састављања једначина је овладаност поступцима рјешавања задатака преко бројевног израза. Свака од четири врсте могућих бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања може послужити за формирање једначина за непознате a, b, c:

1) x+ b+ c= d, a + x + c = d, a + b + x = d.
2) x + b – c =d, a + b – x =d, a– x – c= d.
3) x – b + c = d, a – x + c = d, a – b + x = d.
4) x – b – c = d, a – b – x = d, a – b – x = d.

Према томе постоји 12 различитих врста задатака које можемо рјешавати помоћу једначине. Све те задатке ученици треба да рјешавају у I разреду.

Како се у III разреду уче операције множења и дијељења, то се почев од овог разреда рјешавају задаци преко било које двије од четири основне аритметичке операције. Сваки од могућих бројевних израза са по двије операције (или једне два пута поновљене) може послужити за формирање једначина.

Примјер 3:

Од ријешеног бројевног израза (a – b) : c = d, можемо формирати три једначине: (x – b) : c =d; (a – x): c = d; (a– b) : x = d.

Рјешавање задатака примјеном више од двије операције представља оспособљеност ученика за рјешавање задатака примјеном двије операције. Овакве задатке рјешавамо помоћу Пољиног алгоритма.

Пољин алгоритам рјешавања задатака (Polya 1973: 5).

ПРВО	РАЗУМИЈЕВАЊЕ ЗАДАТКА
Треба да разумијеш задатак	– Шта је непознато? – Шта је задато? – Како гласи услов?
	– Да ли је могуће задовољити услов? Да ли је услов довољан за одређивање непознате? Или није довољан? Можда је предодређен? Или контрадикторан?
	– Нацртај слику! Уведи препознатљиве ознаке!
	– Растави разне дијелове услова! Можеш ли их написати?
ДРУГО	ПОСТАВЉАЊЕ ПЛАНА
Потражи везу између познатог и непознатог. Ако се не може наћи нека непосредна веза, мораћеш да размотриш помоћне задатке. На крају треба да направиш план рјешавања.	– Да ли си задатак већ видио? Или си исти задатак видио у другачијем облику?
	– Знаш ли неки сродан задатак?
	– Размотри непознату! Покушај да се сјетиш неког познатог задатка који садржи исту или сличну непознату!
	– Ако не можеш да ријешиш постављени задатак, покушај прво да ријешиш неки сродан задатак!
ТРЕЋЕ	ПРИМЈЕНА ПЛАНА
Примјени свој план	– Када користиш план рјешавања, контролиши сваки корак!
	– Можеш ли јасно видјети да ли је корак исправан?
	– Можеш ли доказати да је исправан?
ЧЕТВРТО	ПРОВЈЕРА
Провјери добијено рјешење	– Можеш ли провјерити резултате? – Можеш ли провјерити доказ?
	– Можеш ли резултат извести другачије? – Можеш ли га уочити на први поглед?
	– Можеш ли резултат или поступак употријебити на неком другом задатку?

Примјер 4:

У једној фабрици шећера налази се 5 кутија са по 20 килограма шећера и још неколико тежих кутија са по 25 килограма робе. У свим кутијама заједно, има 175 килограма робе. Колико има тежих кутија?

1) *Разумијевање и анализа услова задатка*. Како би ученик разумио задатак неопходно је да га прво прочита. У млађим разредима, док ученици нису још савладали почетно читање, неопходно је да задатак прочита наставник наглашавајући нумеричке податке, као и ријечи шта треба радити: одлетјело, дошло, нађено, остало, једнако и др.

Такође, дијете мора да разумије садржај појмова, термина, симбола, као и њихову повезаност. Да бисмо провјерили да ли је ученик разумио задатак од њега се захтијева да га понови.

У анализи задатка нарочиту пажњу треба обратити на оно што се тражи - на непознату величину, а ради што бољег уочавања услова задатка најбоље се служити цртежима. Такође, ученик треба да подвуче оно што је битно.

У једној фабрици шећера налази се 5 кутија са по 20 килограма шећера и још неколико тежих кутија са по 25 килограма робе. У свим кутијама заједно, има укупно 175 килограма робе. Колико има тежих кутија?

2) *Стварање плана* подразумијева долазак до идеје како ријешити задатак, тј. уочавање везе између датих и тражених података (познатих и непознатих) и на тој основи одређивање аритметичких операција које треба извршити. Одређујемо шта треба да урадимо, израчунамо да бисмо ријешили задатак. Уколико се ученици служе илустрацијом брже ће доћи до рјешења, па је стога потребно дјецу оспособљавати од млађих разреда да се служе илустрацијом при анализи задатка.

У овој фази такође одлучујемо и о врсти метода којим ћемо ријешити задатак, тј. да ли ћемо га ријешити директно, без коришћење модела или уз помоћ модела.

Задатак можебити ријешен на два начина: полазећи од датих података према питању (синтетички) и од питања према датим подацима (аналитички).

План рјешавања задатка ћемо да саставимо полазећи од датих података ка питању:

- Да бисмо израчунали колико има тежих кутија морамо најприје израчунати укупну масу свих тежих кутија,
- Да бисмо ово израчунали треба наћи укупну масу лакших кутија,
- Ово налазимо множењем броја лакших кутија са њиховом масом,

- Масу тежих кутија налазимо одузимањем масе лакших кутија од укупне масе,
- Број тежих кутија добијамо дијељењем масе тежих кутија масом једне кутије.

3) *Реализација плана:* Ова фаза представља оперативни дио рјешавања задатка. Рјешавање може бити усмено или писмено.

Под усменим рјешавањем подразумијевамо да ученици јасно и концизно објашњавају своје поступке, док се подписменим подразумијева обавезно записивање израза и формула са или без писаног објашњења.

Записивање израза и формула са објашњењем:

$20 \cdot 5 = 100$ – укупна маса лакших кутија;

$175 – 100 = 75$ – укупна маса тежих кутија;

$75 : 25 = 3$ – број маса кутија;

Одговор: Три теже кутије.

Записивање израза и формула без писаног објашњења:

$20 \cdot 5 = 100$

$175 – 100 = 75$

$75 : 25 = 3$

4) *Провјера тачности рјешења* представља детаљан осврт на задатак, на провјеру тачности добијеног резултата.

Приликом рјешавања математичких задатака, ученик би требало да се осамостали, тј. да стекне искуство за независан рад уколико је могуће. Ипак, ученика не треба остављати самог са његовим проблемом јер ученик без икакве помоћи или са недовољном помоћи, неће бити у могућности да направи велики напредак.

Међутим, важно је напоменути да наставник не треба ни превише да помаже, јер тада није ништа остављено ученику. Наставник треба да помогне, али ни премало ни превише, тако да ученик има један разумни дио да уради сам. Он првенствено треба да оспособи ученике да знају сљедеће:

- сваки текст читати опрезно и пажљиво;
- уочавати кључне ријечи и реченице;
- развијати способност закључивања;
- обавезно провјеравати тачност одговора;
- развијати способност интерпретирања добијених резултата;
- развијати способност генерализовања чињеница;
- примијенити усвојене законе и принципе на новим примјерима.

2.1. *Примјена метода моделовања у рјешавању проблемских задатака*

Математику је тешко схватити, јер је веома комплексна наука која се базира на основним законитостима, а све остале чињенице које се налазе око ових основних законитости су упитне. Као што постоји више

мишљења о теорији математичког образовања тако постоје и различита схватања о математичком моделовању.

„Појам модел потиче од латинске ријечи *modulus,* чије је основно значење *мјера*“(Петровић и др. 2004: 113), али ово основно значење, ријечи модел, не можемо употребљавати у различитим областима јер се оно у свакој од тих области различито дефинише. Термин модел може означава и шаблон, образац, операцију, алгоритам, итд.

О томе свједоче и различите дефиниције аутора који су се бавиле овом проблематиком. Навешћемо неке:

- „Модели су природне или вјештачке конструкције (структуре) за изучавање објекта сазнања који се јавља (као предмет, процес, ситуација, итд.) аналогно другој појави, предмету, процесу, ситуацији, итд. чије је испитивање тешко или немогуће“ (Квашчев 1978: 9).
- „Моделовање је мисаона или материјална репродукција оригинала са неких релевантних аспеката“ (Пинтер 1997: 11).
- „Математичко моделовање је мисаоно-теоријска дјелатност изградње логичких и математичких система, као теоријских модела одређених објективних система“ (Петровић 2001).

Најзначајнија фаза моделовања јесте стварање модела приликом рјешавања проблемских задатака.

„Моделовање математичких задатака се у великој мјери примјењује у проблемској настави. Због тога, успјешно рјешавање проблема и разних задатака представља врхунац математичког образовања и математичке културе“ (Херцег, Петровић, 1997: 186).

Под моделовањем треба подразумијевати стварање нових модела за рјешавање задатака, како од стране наставника, тако и од стране ученика. Најпогодније „тло“ за развој моделовања јесте управо учионица, тј. школски систем. Да нема моделовања, математика би се сводила само на механичку манипулацију безначајним симболима што говори да је примјена моделовања од вишеструког значаја.

Са моделима у настави математике, ученици се сусрећу већ у млађим разредима основне школе. Задатак и циљ моделовања је одражавање стварности предметима, релацијама и појавама који су човјеку ближи, познатији од оних које истражује и доприноси потпунијем сазнању стварности (Пинтер, 1997: 11).

Наставници поступно уводе сљедеће математичке моделе, како би ученике оспособили за рјешавање разних проблема, односно задатака:

- модел збира природних бројева,
- модел разлике природних бројева (са ограничењима),
- модел производа природних бројева,
- модел количника природних бројева (са ограничењима),
- модел „једначина“–са знатним ограничењима и без опште методе за рјешавање једначина,

- модел „неједначина“– са знатним ограничењима и без праве методе рјешавања неједначина,
- модел правоугаоника,
- модел квадра и сл.

Моделе ученици упознају већ у првом разреду, кроз основне рачунске операције, једначине, неједначине. Међутим, наставници током показивања модела строго инсистирају на њиховом усвајању, чиме се доводи до механизовања њихове примјене без разумијевања.

Да би ученици схватили моделовање потребно је да наставник код ученика развије посебне вјештине, а то су:

1. тумачење математичке и научних информација датих у облику текста или дијаграма,
2. читање једноставних табеларних података,
3. прикупљање, анализирање и представљање података,
4. припремање писаних извјештаја из анализе података,
5. групни рад на подацима,
6. стварање модела са вршњацима путем вербалних и писаних извјештаја (James J. Watters: Lyn English, and Sue Mahoney 2000).

Ученици сами треба да активно учествују у изградњи модела, јер у супротном ти модели не би били адекватно схваћени, као ни правилно примијењени.

2.2. *Аритметичко – логички модели рјешавања проблемских задатака*

„Стварање логичко-аритметичких модела има за циљ одређивање релација између елемената и особина оригинала и његовог модела, да би се у даљем поступку испитивање оригинала свело на испитивање модела тј. математичко-логичке објекте, релације и операције“ (Малиновић, Малиновић-Јовановић, 2002: 328). Користе се:

- Метода инверзије
- Метода лажне претпоставке
- Метода логике.

2.2.1 Метода инверзије

Ова метода се састоји у томе да се пође од посљедњег датог податка, па се операције врше обрнутим (инверзним) редослиједом од онога који се у задатку наводи.

Често, умјесто сложених једначина, ми задатке рјешавамо користећи само четири основне рачунске операције, па се метода инверзије посебно препоручује ученицима у разредној настави.

Примјер 5:

Замислио сам један број, помножио га са 3, додао му 5, подијелио са 7, том резултату додао 8, и на крају добио 10. Који сам број замислио?

Рјешење: Полазимо од посљедњег броја (10), и умијесто додавања, од њега ћемо одузети 8, тј. 10 – 8 = 2. На исти начин настављамо. Дакле:

10 – 8 = 2,
2 ·7 = 14,
14 – 5 = 9
9 : 3 = 3.

Замишљени броје је 3.

Провјера:

3 · 3 = 9,
9 + 5 = 14,
14 : 7 = 2,
2 + 8 = 10.

Ученик приликом рјешавања проблемских задатака методом инверзије, може да користи и *граф* ради лакшег уочавања рјешења задатка.

Примјер 6:

Младић прође цару с молбом:

– *Свијетли царе, дозволите ми да из Вашег вођњака изнесем једну јабуку.*

Цар му то одобри, али кад младић прође ближе вођњаку спази да је он ограђен троструком оградом, да свака ограда има само по један улаз и да је на сваком улазу по један стражар. Дошавши до првог од њих, младић рече:

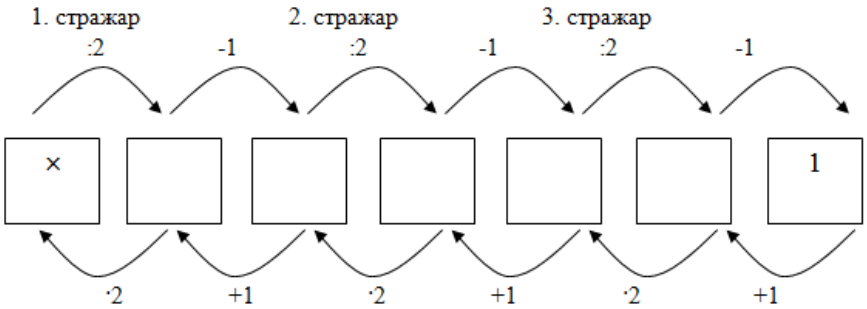
– *Цар ми је дозволио да из вођњака изнесем једну јабуку.*
– *Може, али при изласку ћу ти узети половину свих јабука које будеш имао и још једну јабуку, узврати му стражар. Исто су му рекли и други и трећи стражар.*

Колико јабука мора набрати младић да би му, када удовољи сваком од стражара, остала једна јабука?

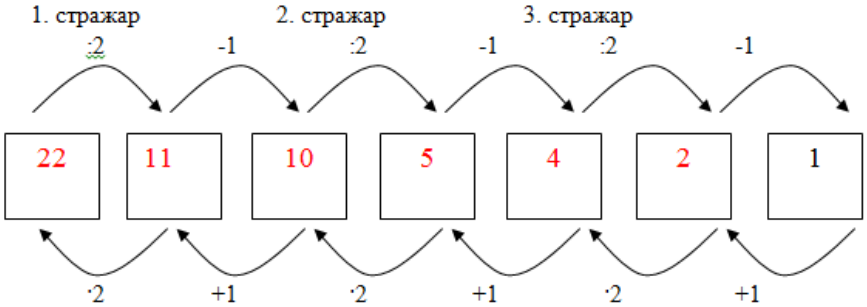
Представићемо овај проблем графом.

Рјешење:

Методом инверзије, вршећи инверзне операције, долазимо до сљедећих података.



Дакле, са графа уочавамо да младић мора убрати 22 јабуке, како би му остала једна.



2.3. *Методички приступ моделовању проблемских задатака методом инверзије*

При моделовању је важно да се наставник саживи са учеником, његовим знањем, евентуалним тешкоћама и да сваки корак јасно изведе и образложи. Ученик у поступку моделовања имитира поступак наставника, усвајајући један дио садржаја. Садржаји се у највећој мјери усвајају у процесу рјешавања математичких задатака. Због тога „успјешно рјешавање проблема и разних задатака представља врхунац математичког образовања и математичке културе“ (Петровић, Херцег, 1997: 186).

Основне фазе математичког моделовања су:

1. одређивање оригинала,
2. анализа оригинала,
3. одлука о увођењу модела,
4. изградња информационе базе за моделовање,
5. дефинисање модела,
6. испитивање на моделу,
7. пренос информација са модела на оригинал,
8. верификација добијених информација на оригиналу,
9. модификација модела.

Одређивање оригиналаи његова анализа су почетне фазе у којима се користе непосреднеметоде сазнања.

Након добијања основних информација о оригиналу,уколико је даље директно испитивање оригинала немогуће или неефикасно, доносисе *одлука о увођењу модела*.

Њу прати систематско сакупљање неопходнихинформација о оригиналу, односно изградња информационе базе за моделовање помоћу скупа математичких и логичких релација.

Најзначајнија етапа процеса стварања модела је избор, односно *дефинисањемодела* (појма, формуле, релације) и одређивање услова под којим се примјењује.

У даљем процесу, изучава се и *испитује модел*, тј. приступа се његовомрјешавању. То значи да се на модел примјењују законитости у

области модела, тесе тако испитивање оригинала своди на математичко-логичке објекте, релације иоперације.

Добијене *информације о моделу* се трансформишу на оригинал, а накрају се и верификују на оригиналу.

Након тога се врши *верификација добијених информација на оригиналу*, односно провјера рјешења и у математичком и текстуланом облику проблема.

Посљедњој фази, *модификацији модела* се приступа уколико рјешење проблема није тачно. У противном, нема потребе за модификацијом модела.

Примјер 7:

Небојша је први дан прочитао пола књиге, други дан половину непрочитаног дијела књиге, трећи дан, половину преосталог дијела књиге и за четврти дан му је остало 30 непрочитаних страница. Колико страница има та књига?

I фаза

Читање или слушање текста проблемског задатка: *Небојша је први дан прочитао пола књиге, други дан половину непрочитаног дијела књиге, трећи дан, половину преосталог дијела књиге и за четврти дан му је остало 30 непрочитаних страница. Колико страница има та књига?*

II фаза

Анализа проблема:

- Први дан је прочитао пола књиге,
- Други дан половину непрочитаног дијела,
- Трећи дан половину преосталог дијела,
- Четврти дан му је остало 30 непрочитаних страница.

III фаза

Уочавање сложености задатка и потребе за увођењем модела јер се без њега не може дати одговор на постављено питање:

Који модел увести? Којом методом ријешити задатак?

- Методу једначина?
- Методу инверзије?
- Методу дужи?

Претпоставимо да је изабрана метода инверзије.

IV фаза

Изградња информационе базе за моделовање:

Поћи ћемо од четвртог дана, од 30 непрочитаних страница. Инверзним операцијама доћи ћемо да рјешења, тј. колико књига има страница.

V фаза

Дефинисање модела:

Полазимо од четвртог дана, 30 непрочитаних страница. Трећи дан је прочитао $2 \cdot 30 = 60$ страница, други дан $2 \cdot 60 = 120$ страница и први дан $120 \cdot 2 = 240$ страница.

VI фаза

Испитивање на моделу:

Посматрамо закључке до којих смо дошли у 5. фази и закључујемо сљедеће.

IV дан 30 непрочитаних страница,

III дан 30 јер је 2 · 30 = 60 страница,

II дан 60 јер је 2 · 60 = 120 страница, и

I дан 120 јер је 120 ·2= 240 страница.

VII фаза

Пренос информација са модела на оригинал:

На основу рјешења модела закључујемо да књига има 240 страница.

VIII фаза

Верификација добијених информација, односно рјешења за задатим задатком.

Ако књига има 240 страница, онда је Небојша првог дана прочитао 240 : 2 = 120 страница. Други дан половину непрочитаног дијела 120 : 2 = 60, а трећи дан 60 : 2 = 30 страница. Остало му је још да прочита: 240 – (120 + 60 + 30) = 240 –210 = 30 страница, што је у складу са претпоставкама задатка.

IX фаза

Нема потребе за модификацијом модела јер је рјешење проблема тачно.

Закључак

У савременој настави математике тежиште интересовања се ставља на развијање ученикових умијећа самосталног и стваралачког проучавања математике, те стварања предуслова за успјешну примјену стечених знања и умијећа. То се у великој мјери постиже примјереним избором и кориштењем проблемских задатака. На тај начин задаци постају важно средство при обликовању основних математичких знања, умијећа и навика и доприносе развоју ученикових математичких способности и стваралачког мишљења.

Проблемски задаци не би требало да буду удаљени од ученикових искустава, односно да буду вјештачки, неактуелни, нејасно формулисани и(ли) сувише сложени. Они би требало да се ослањају на ученикову свакодневицу. При том, се треба позабавити интересовањима ученика, њиховим хобијима, личним искуствима.

Задатке треба учинити животнијим, повезати их са другим наставним предметима. Добро је и уколико се задаци актуализују. Тако се могу користити подаци о актуелним свјетским првенствима у спорту, рачунима у супермаркету, лото добицима и др.

Ученици који су савладали одређени модел, може се рећи да лакше и брже усвајају нова знања, спретнији су и боље се сналазе у различитим проблемским ситуацијама, имају већу мотивацију за рад и сигурнији су при самом давању одговора и излагању својих знања, што се показало и у овом истраживању.

Литература

Банђур, Поткоњак 1999: В. Банђур, Н. Поткоњак, *Методологија педагогије,* Београд: Савез педагошких друштава.

Дејић 2000: М. Дејић, *Методика наставе математике (разредна настава),* Универзитет у Крагујевцу: Учитељски факултет у Јагодини.

Дејић, Егерић 2003: Дејић,М., Егерић, М., *Методика наставе математике*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Квашчев 1978: Р. Квашчев, *Моделирање процеса учења*, Београд: Просвета.

Малиновић, Малиновић-Јовановић 2002: Т.Малиновић, Н. Малиновић-Јовановић, *Методика наставе математике,* Врање: Учитељски факултет.

Милинковић 2002: Д. Милинковић, *Савремени приступ обради аритметичких модела проблемских задатака*, магистарски рад, Бијељина: Универзитет у Српском Сарајеву, Учитељски факултет.

Милинковић 2006: Д. Милинковић, *Геометријско моделовање проблемских задатака путем образовног софтвера* – докторска дисертација, Бијељина: Педагошки факултет.

Петровић (2001): Н. Петровић, *Моделско-проблесмки приступ у диференцирању и индивидуализовању почетне наставе математике,* у: Диференцијација и индивидуализација наставе-основна школа будућности (зборник радова), Сомбор: Учитељски факултет

Петровић и др. 2004: Н. Петровић и др., *Моделско-проблемски приступ настави математике,* Норма, X (1-2), 111-121.

Пинтер 1997: Ј. Пинтер, *Математичко моделовање у почетној настави математике*, Сомбор: Учитељски факултет.

Polya 1973: G. Polya, *How to solve it* (*a new aspect of mathematical method),* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Првановић 1970: С. Првановић, *Методика савременог математичког образовања у основној школи (друго издање)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.

Херцег, Петровић (1997): Д. Херцег, С. Петровић, *Математичке таблице*, Нови Сад: Тодор.

Соња С. Тушевљак*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115425T

ОСТВАРИВАЊЕ КВАЛИТЕТНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА У НАСТАВИ

Увод

Сам појам *комуникација* означава, у својем најопштијем виду, размјену порука између двије или више особа. Особа или особе од којих поруке потичу зову се творци или даваоци порука, а они који примају примаоци поруке, с тим да свако може истовремено бити и прималац и давалац разних порука. Комуникација између даваоца и примаоца порука успјешна је ако су обојица (или обоје) једнако интерпретирала њено значење, тј. ако су је једнако разумјела (Педагошка енциклопедија I, 1989).

За правилно функционисање савремене школе велико значење имају комуникацијски односи. Они представљају основу укупних васпитно-образовних активности, јер је настава у основи интерактиван процес. У том погледу треба да се обезбједе такви интеракцијски односи између наставника и ученика са којима ће се фаворизовати: отвореност, флексибилност, иницијативност, дијалог, стваралаштво, толеранција, међусобно повјерење, партнерство, равноправност, комуникативност, самокритичност, одговорност итд. (Братанић, 1990). Међусобни односи наставника и ученика су врло актуелан и сложен педагошки проблем који постоји од кад и први облици организованог васпитно-образовног рада. Тим односима су се, са мање или више успјеха, бавили наши и страни истраживачи, али су и поред тога и даље остали у много чему велика непознаница и изазов не само за педагоге и педагогију, већ и друге науке и научнике. Комуникација између ученика и наставника зависи од више фактора, а нарочито: од става друштва према човјеку и његовом развоју, од положаја појединца у одређеној друштвеној заједници, од друштвености појединца, од самоактивности појединца у различитим вриједносним системима, од личности наставника и његових способнсти за организацију и извођење рада (Лакета, 1998).

Комуникација у настави

Значајан елемент у односу наставника и ученика је управо успостављање комуникације између њих. У зависности од тога какав је

* bavesone@teol.net

квалитет комуникације наставника са учеником, односно са ученицима као групом, такви ће бити и резултати његовог рада. Успостављање комуникације почиње још од првог сусрета наставника и ученика. Наставник иницира и усмјерава почетну комуникацију. Он треба да успостави двије врсте комуникације: глобална-са свим ученицима истовремено, и појединачна-са сваким учеником посебно. Глобална комуникација је значајна за општу атмосферу у разреду, за фронтални начин наставног рада и представља неопходну основу за успостављање и регулисање појединачне комуникације сваког ученика. Да би наставник успоставио комуникацију са сваким учеником неопходно је да уложи доста допунских напора, а то значи упознавање сваког ученика (његових способности, потреба, жеља, амбиција, интереса, мотива, карактерне особине), па према томе да се успостави и регулише комуникација. Веома је значајно и да наставник формира свој однос према ученику, и на основу његовог узраста, здравственог стања, припадности градској, приградској или сеоској средини, услова породице у којој живи итд. Међусобни односи наставника и ученика у васпитно-образовном процесу зависе од низа школских и ваншколских утицаја, од општих друштвених односа итд. (Никодиновска-Банчотовска, 2006).

Једна од основних карактеристика сваког односа је реципроцитет. Марија Братанић (Братанић, 1990) наглашава да је специфичност односа васпитач-васпитаник у потешкоћама како да се оствари реципроцитет у том односу, ако знамо да је један од значајнијих елемената у успостављању реципроцитета наизмјенично заузимање позиција субјекта и објекта у односу. Под субјектом се подразумијева онај партнер који је активнији, а под објектом онај који је пасивнији. Ученици морају да се оспособе за активнију улогу у васпитно-образовном процесу. Друга карактеристика реципроцитета је могућност конфронтације мишљења. Док се за прву карактеристику оспособљавају ученици, за ову другу треба да се оспособи наставник. Да се конфронтује мишљење ученика значи да се призна да је он управу. Сљедећа карактеристика реципроцитета је успостављање дијалога. Без дијалога нема успјешне комуникације, па је зато ова карактеристика много важна за однос који се успоставља на релацији ученик-наставник.

Наставник треба да комуницира са учеником онако како би желио да с њим комуницирају. Ово начело сугерише *једнакост* у моралном значењу. Потребно је избјегавање предрасуда у погледу пола, нивоа образовања, културног профила, националне припадности, занимања. Ученик у комуникацији жели да оствари успјех, а то значи да не треба користити лукавства и морално недопуштене радње. Посљедица практиковања неједнакости у комуникацији биће губитак повјерења и угледа наставника. Слушање наставника је важна одлика успјешног разговора и наставе. Потребна је концентрација пажње, контрола невербалне комуникације, контрола емоција. Често се деси да наставнику

мисао одлута и да не обраћа пажњу на оно што ученик говори. Негативна посљедица може да буде слаб успјех ученика, али и слабљење међуличног односа. Неки истраживачи комуникације тврде да је слушање највећи проблем. Људи се генерално мало међусобно слушају. У комуникацији наставник треба да искаже оно што се жели, а не да се упушта у критику онога што се избјегава. У комуникацији наставник треба да буде отворен за ново. Смисао за хумор треба његовати. Показивање смисла за хумор олакшава тензије у току часа. Наставник треба да обрати пажњу на невербалну комуникацију. Она открива понашање саговорника и удио несвјесног у разговору. Поред ових сугестија везаних за предметност комуникације потребно је да се форма комуникације одвија по неким правилима: избјегавати свађе, не прекидати ученика, не доносити брзо закључке, пажљиво слушати (Аврамовић, 2006).

Да би комуникација у настави била успјешна и квалитетна, неопходно је (поред већ наведеног) остваривати сљедеће услове: међусобно поштовање и повјерење, утврђивање оквира у којима се одвија комуникација, стварање пријатне атмосфере у разреду, отвореност и искреност између учитеља и ученика, значај личног примјера учитеља.

1. *Међусобно поштовање и повјерење*

Један од најважнијих услова добре комуникације између учитеља и ученика је њихово узајамно поштовање. Учитељ треба да се са поштовањем обраћа сваком ученику, да га ословљава именом, никако бројем под којим је његово име уписано у дневнику, да га ословљава срдачно, да му прилази ведро са осмјехом пуним разумијевања, да својом појавом улива повјерење и на тај начин буди у њему осјећај сигурности. Ученик мора бити сигуран да неће бити вербално повријеђен, понижен, без обзира на ситуацију у којој се нађе, односно коју својим поступком изазове. То безгранично повјерење које учитељ током рада развије код учеика неће имати негативан одјек током њихове сарадње под условом да се успоставе границе дозвољеног и могућег (Кнежевић, 2006).

2. *Утврђивање оквира у којима се одвија комуникација*

Услов добре комуникације је постављање оквира у којима се она одвија. Учитељ мора поставити границу до које може дозволити слободну комуникацију, у којим оквирима може да се креће комуникација, као што мора утврдити праг знања који је неопходан да би се остварили циљеви васпитања и образовања (Кнежевић, 2006).

3. *Стварање пријатне атмосфере у разреду*

Услов добре комуникације је и стварање пријатне атмосфере у разреду. Непријатна и напета атмосфера током рада је врло погубна за усвајање нових сазнања. Улога учитеља који води васпитно-образовни процес у пријатној опуштеној атмосфери доноси значајне резултате и утиче на опредјељивање ученика за те области сазнања, као и развијању љубави према тим областима. Неопходно је створити атмосферу потпуног разумијевања и међусобне толеранције уз потпуно узајамно поштовање, али са сазнањем која улога коме припада. . На климу могу повољно утицати наставници који уважавају и поштују ученике, имају хуман однос и разумијевање према њима, као и они који су педагошки и стручно солидно припремљени за посао који обављају. Граница се мора знати, шта се може, шта се смије, а шта не смије (Кнежевић, 2006).

Једна од техника која може успјешно утицати на унапређивање климе и комуникације у одјељењу је играње улога. Босиљка Ђорђевић (Ђорђевић, 2004) ову технику разрађује по корацима:

1) идентификовање проблема
2) одабирање оних који ће имати улогу
3) припрема посматрача
4) припрема (физичких) услова (распоред столова и столица)
5) играње улоге
6) дискусија и процјена
7) нова планирања (улога нових планова)
8) дискусија и процјена нових планова
9) трансфер и примјена

Аутор наглашава и значај комуникације „*лицем у лице*“ (два учесника од којих један може, а и не мора бити наставник) и дискусије (интеракција свих учесника; наставник је иницијатор, координатор, сумаризатор).

Разноврсни су путеви и начини његовања позитивне климе у одјељењу. Поред играња улога и групног рада, могу се реализовати и други модели који могу имати за циљ подстицање и израђивање сарадничко-стваралачке комуникације међу ученицима, попут разноврсних радионица, тандемског рада, индивидуализованог приступа ученику, фронталног рада (презентације, прикази, сценски наступи), ситуационих вјежби, дискусија, проблемске наставе и слично (Лакета, Василијевић, 2006).

4. *Отвореност и искреност између учитеља и ученика*

Услов за добру комуникацију између учитеља и ученика је и отвореност. Обострана комуникација између учитеља и ученика мора бити отворена до те мјере да ученик може сасвим слободно, са сигурношћу да

неће бити санкционисан недовољном оцјеном, изнијети своје мишљење о одређеном питању у току васпитно-образовног процеса (Кнежевић, 2006).

5. *Значај личног примјера учитеља*

Учитељ је узор ученику прије свега знањем, али и ставом, одјевањем, изгледом, и све то утиче на њихову међусобну комуникацију. Сваким својим поступком учитељ открива себе, исказује се својом појавом, и својим стилом рада, говора, одјевања, опхођења. Он је непрекидно на позорници, у сваком тренутку, ученик га посматра и оцјењује, и зато је поред наведених услова који су неопходни за успјешну комуникацију лични примјер једно од најснажнијих средстава у комуникацији између васпитача и васпитаника. Без личног примјера нам је сав труд узалудан (Кнежевић, 2006).

6. *Љубав учитеља према свом позиву*

Треба нагласити да је љубав учитеља према свом позиву основни услов добре комуникације. Љубав учитеља према свом позиву и лични примјер су неопходни да би се остварили наведени услови добре комуникације. Учитељ једноставно мора да буде отворена личост, несебична, топла, увијек спремна на разговор, и разумијевање својих ученика. Учитељ мора да једнако комуницира са свим ученицима, не смије да има своје „*миљенике*“, да се њима чешће обраћа на тај начин поврјеђује остале ученике који ће се осјећати мање вриједнима због тога. Он не смије да ускрати помоћ ниједном ученику. Учитељ треба да открива и развија позитивне особине код ученика, да га подстиче и похваљује у раду и кад тај рад није онакав какав се очекује, јер ће се тако његове способности мобилисати и његови резултати ће бити много успјешнији, а он ће постати сигурнији и задовољнији. Задовољна и опуштена личност испољиће се мого бољим резултатима на свим пољима живота и рада (Кнежевић, 2006).

Квалитет комуникације у настави, директно или индиректно одређују и сљедећи фактори: индивидуалане карактеристике ученика, вршњаци, ситуационе детерминанте, васпитни стил наставника.

1) Индивидуалне карактеристике ученика јављају се као резултат насљеђа, систематских утицаја средине и васпитања у међусобном садејству. Та индивидуална својства у великој мјери одређују врсту и карактер комуникације ученика.

Својства личности ученика која афирмишу ненасилну комуникацију

- отворен у испољавању осјећања
- реалистичан
- практичан
- организатор
- ведар
- пожртвован

- спреман за акцију
- одан
- повјерљив
- прилагодљив
- популаран
- одговоран
- самоконролише се и преиспитује
- иницијатор
- пријатан, срдачан
- тактичан
- искрен
- толерантан
- досљедан
- уравнотежен
- дисциплинован
- креативан ...

Својства личности ученика која подстичу насилну комуникацију

- конфликтан
- физички агресиван
- вербално агресиван
- несигуран
- непослушан
- тврдоглав, инаџија
- непријатељски расположен
- непопуларан
- раздражљив
- ироничан
- лабилан
- хладан, уздржан
- затворен, повучен
- нетактичан
- склон доминацији, наметљив
- стално незадовољан
- пркосан
- неприхваћен
- несрећан
- анксиозан
- несамосталан
- недисциплинован
- хиперактиван
- крут
- себичан
- лажов...

(Лакета, Василијевић, 2006)

Неки ученици се не могу сврстати ни у једну од поменутих категорија. Они су склони избјегавању комуникације и најчешће их препознајемо по сљедећим својствима личности: повучен, затворен, пасиван, стидљив, несигуран, неприлагођен, незаинтересован, несрећан, депресиван, искомплексиран, ћутљив, неповјерљив. На карактер комуникације утичу још и емоционална зрелост дјетета, степен социјалне интелигенције, школски успјех, физички изглед, развијеност моторичких способности, социјално поријекло итд. (Лакета, Василијевић, 2006).

2) Вршњаци – Важан фактор социјализације дјетета, по многима на другом мјесту, непосредно иза породице, јесу вршњаци – дјеца исте или приближно исте узрасне доби. Квалитет интеракције ученика с вршњацима, одређује и квалитет комуникације. Уколико постоје било какве сметње током интеракције њихових друштвених искустава, настају и проблеми у комуникацији. Насилна комуникаци јавља се као узрок, али и посљедица тешкоће прилагођавања ученика новом социјалном амбијенту. Позитивни интеракцијски односи вршњака базирају се на вишесмјерној комуникацји. Они доприносе стварању пријатељске, радне атмосфере препознатљиве по међусобном уважавању, стрпљивости, толерантности... (Лакета, Василијевић, 2006).

3) Ситуационе детерминанте – Величина одјељења је један од фактора квалитета и квантитета интеракцијских односа међу ученицима. У зависности од врсте комункације треба да варира величина одјељења, односно величина интеракцијских група, која у нижим разредима основне школе треба да се креће од 2 до 25 ученика. Распоред сједења ученика у учионици, такође, у великој мјери одређује комуникационе контакте ученика. Веће учешће у комуникацији имаће ученици који су позиционирани ближе наставнику, за разлику од оних који су бочно постављени, са стране или се налазе позади. На врсту и квалитет комуникације утиче и састав одјељења. Одјељења хомогенија по саставу је много лакше контролисати и усмјеравати у правцу ненасилне комуникације (Лакета, Василијевић, 2006).

4) Васпитни стил наставника – Својим свеукупним стилом понашања и руковођења наставник углавном намјерно, а неријетко и случајно, несвјесно утиче на врсту и карактер комуникације у настави. Ненасилну комуникацију у одјељењу може остварити искључиво демократски тип наставника. Он посједује висок степен комуникационе културе: пажљив је слушалац, добар говорник, јасно, прецизно и занимљиво излаже, стрпљив је, покушава да што боље разумије ученика добар је организатор итд. Учитељ демократске оријентације остварује демократску комуникацију са и међу ученицима његујући климу сарадње, међусобног уважавања, захваљујући којој се ученици осјећају психофизички и емоционално сигурно и заштићено. Насупрот демократском, ауторитативни наставник је строг, непријатан, хладан, захтјева строгу дисциплину, ученик може говорити само када добије дозволу итд. Овакав тип углавном једносмјерне комуникације, гдје је наставник најчешће пошиљалац, а ученик прималац информација, гдје нема комуникационе прогресивности, већ доминира непријатељство или непријатност, можемо назвти насилном комуникацијом. Либералан или равнодушан тип стил руковођења наставника може се препознати по равнодушности ученика у одјељењу, а неријетко и по анархји. Назависно од ситуације, наставник је меланхоличан, неинспирисан за рад, безвољан, не реагује на иницијативу ученика - нити је подстиче, нити је спутава, он некажњава, али и не награђује. У оваквом социјалном амбијенту и ученици дјелују безвољно и незаинтересовано за било какав вид сарадње (Лакета, Василијевић, 2006).

Може се закључити да искључиво демократска комуникациона оријентација иницира и јача сарадничке, пријатељске односе међу ученицима.

Нежељене облике комуникације треба најприје открити, препознати, затим дијагностификовати, и на крају отклонити. Одатле је комуникациона компетенција наставника, његов стил руковођења наставним процесом од пресудног значаја за успостављање позитивних интерперсоналних односа, који су претпоставка квалитетне наставе. Само

наставник демократске оријентације – путем демократске ненасилне комуникације може створити стваралачки амбијент у коме се ученик може испољити, остварити као појединац правилној интеракцији с осталим ученицима у циљу остваривања и личих и колективнх интереса (Лакета, Василијевић, 2006).

Квалитет комуникације

Квалитет комуникације за који је одговоран наставник, успјешније се остварује кроз разноврсне наставне облике, односно кроз оне облике у којима је тај контакт присније и непосредније. Ефикасније су они облици наставног рада у којима долази до изражаја континуирана активност и ангажовање ученика у њима. То је рад у мањим групама у којима је могуће успоставити већу и интензивнију интеракцијску повезаност међу ученицима. Наставни рад који се заснива на фронталном облику рада не може знатније да допринесе успостављању успјешне и интензивније комуникације нити развоју комуникативних способности ученика, чиме читав процес васпитања и учења, као и њихови ефекти могу да се одвијају до одређеног нивоа успјешности и дјелимичног остваривања циљева и задатака школе и васпитања у цјелини (Николић, 2004). Да би комуникација била успјешна потребно је да циљ буде јасан, да учесници комуникације психолошки и сазнајно прихвате комуникацију као и да формулација поруке буде јасна. Поред тога, потребно је испунити и неке језичке услове: 1) језички изрази треба да буду јасно употребљени у зависности од функције коју имају, 2) језички изрази треба да буду смислени, 3) у току једне комуникације језички изрази треба да задрже једно значење, 4) основне термине треба унапријед дефинисати, 5) треба узети у обзир контекст у ком се термини употребљавају (Марковић, 1961).

Комуникативне способности

Наставникова мотивисаност за успјешну комуникацију, а тиме и за васпитно дјеловање, важан је услов у развијању комуникативних способности ученика. Да би могао да развија комуникативне способности ученика, наставник има на располагању бројна средства и методе. Наставник треба да користи оне методе и средства васпитног рада који ученике охрабрују и подстичу на учешће у наставним активностима. Улога наставника у комуникацији је важна и због чињенице да је наставник узор ученику и на том плану. Ученик, опонашајући наставника, усваја комуникацијске моделе понашања. Да би били усвојени ти модели, понашање наставника треба да буде емоционално прихватљиво и привлачно, јер ће снагом емоционалности наставника моћи да наметне ученику као узор. Развијање комуникационих способности ученика је

доста сложен задатак за наставника. Само развијене комуникативне способности доводе до интензивне комуникације (Николић, 2004).

За разлику од класичне наставе, гдје учитељ „*даје*“ информације, у савременој настави је обрнуто. То значи да комуникација потиче од ученика, он поставља проблем и питања учитељу и при томе тражи одговор. Предност ове комуникације је вишеструка:

- ученик не добија готове информације већ их сам прибавља користећи искуство и претходно знање;
- конструишући питања се користи логичким операцијама (анализом, синтезом, генерализацијом и др.);
- она посједује велику мотивациону улогу (Кнежевић, 1972).

Комуникација која потиче од ученика има вишеструке предности од оне која потиче од учитеља, те је нужно стварати услове за њену реализацију у васпитно-образовном раду. У том случају, и учитељ и ученик морају имати развијен осјећај одговорности и међусобног поштовања, јер је њихова комуникација веома осјетљива и одговорна.

Закључак

Комуникација ученика и наставника је одраз општих друштвених односа, резултат је одређених схватања човјека и потреба његовог развоја. Учитељ у савременој настави мора да подстиче интеракцију између учитеља и ученика и између самих ученика. Он треба да обезбједи размјену иформација у комуникацији, уз уважавања специфичности сваког ученика. Његова обавеза је да мотивише и заинтересује ученике, да их подстакне на рад и активности, те да одржи њихову пажњу. Да би комуникација била успјешна потребно је да циљ буде јасан, да учесници комуникације психолошки и сазнајно прихвате комуникацију као и да формулација поруке буде јасна. Такође, на основу изложеног можемо закључити да успјешност комуникације зависи од међусобних односа наставника-учитеља и ученика у настави, атмосфере (климе) у разреду, отворености и искрености између учесника комуникације, активног слушања, комуникативних способности, васпитног стила рада наставника, ситуационих детрминанти и слично. Без свега наведеног, односно без успјешне комуникације нема ни успјешне наставе.

Литература

Братанић 1990: М. Братанић, *Микропедагогија*, Загреб: Школска књига.

Ђорђевић 2004: Б. Ђорђевић, *Претпоставке за успјешне комуникације и примјену медија у савременој настави,* Комуникација и медији, Јагодина: Учитељски факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Кнежевић 1972: В. Кнежевић, *Актуелни проблеми програмиране наставе у светлу кибернетичке теорије повратне информације*, Београд: Научна књига.

Лакета 1998: Н. Лакета, *Учитељ – наставник – ученик*, Ужице: Учитељски факултет.

Лакета, Василијевић 2006: Н. Лакета, Д. Василијевић, *Основе дидактике,* Ужице: Учитељски факултет.

Марковић 1961: М. Марковић, *Дијалектичка теорија значења*, Београд: Нолит

Педагошка енциклопедија I, 1989. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Зборник радова 2004: *Комуникација и медији у савременој настави*, Јагодина: Учитељски факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Зборник радова 2006: *Развијање комуникационих компетенција*, Јагодина: Педагошки факултет, Крагујевац: Филолошко-умјетнички факултет.

Тања С. Марковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115435M

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Увод

Слабости фронталног облика рада су озбиљне и на њих се одавно указује. Један од њених главних недостатака је то што је усмјерена према просјечним ученицима и што учитељи према њима одмјеравају захтјеве и прилагођавају излагање наставног садржаја. То се наводи и као један од главних разлога спутавања ученика у развоју. Вриједност индивидуализовања наставног процеса може се посматрати, прије свега, са становишта боље искоришћености менталног капацитета ученика и обезбјеђивања сваком појединцу да у образовању напредује према својим способностима. То постижемо његујући њихове индивидуалне способности и одмјеравајући захтјеве, задатке, методе, поступке и темпо рада према могућностима сваког појединца, тј. индивидуализованим моделом наставе. Овај модел наставе у великој мјери изостаје због недовољне оспособљености учитеља за његово извођење .

Кроз истраживање смо испитали мишљења учитеља о могућности примјене и заступљености индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва и вриједности овог иновативног модела рада, као и мишљење учитеља о њиховој оспособљености за припремање, програмирање, реализацију и евалуацију индивидуализоване наставе.

Индивидуализована настава

У Педагошком речнику индивидуализована настава одређује се као „тако организована настава у којој се, при остваривању задатака наставе, води рачуна не само о просјеку ученика одређеног узраста, него и о индивидуалним разликама појединих ученика или групе ученика (просјечни, натпросјечни, испотпросјечни) и према нивоу развијености и темпу напредовања у учењу одмјеравају и подешавају захтјеви, задаци, методе, поступци и темпо рада“ (1967; 362). Као таква, омогућује већу самосталност у раду, боље разумијевање наставних садржаја, његовање и развијање сопственог стила учења, инвентивност у раду, откривање нових путева сазнања и нових идеја, омогућава испољавање оригиналности,

* tanjamarkovic@yahoo.com

флексибилности, самопоуздања, довитљивости, али и схватање значаја уложеног напора и труда.

У педагошкој енциклопедији на индивидуализацију наставе се гледа као на посебан „дидактички принцип који обавезује школу и наставника да наставне циљеве, садржаје, методе, односе и помоћ у настави прилагођавају ученику, да откривају, уважавају и развијају научно признате разлике међу ученицима и да настоје да групно поучавање и учење што више индивидуализују и персонализују, да ученику омогуће релативно самостално и самоиницијативно учење, усклађено са друштвеним и општим задацима наставе, да подстичу сопствено стваралачко мишљење ученика и признају оригиналност његове личности, да потпомажу његове хобије, жеље и потребе иако оне немају општи значај“ (Поткоњак, Шимлеша, 1989, стр. 265).

Савремени дидактичари различито дефинишу индивидуализовану наставу. Међутим, оно што је заједничко и у чему се сви слажу је да васпитно-образовни рад у настави треба индивидуализовати, прилагодити стварним могућностима ученика, да међу ученицима истог старосног узраста постоје велике и многобројне разлике.

Један од најважнијих етапа индивидуализоване наставе је упознавање индивидуалних разлика ученика, без обзира чиме су оне условљене. Кроз цјеловито, континуирано праћење и испитивање сваког ученика, ствара се јединствена слика о њему, која треба да је основно полазиште сваке даље индивидуализације наставног процеса.

Примјена индивидуализоване наставе углавном пролази кроз три етапе, то су:

- Припремна етапа (обухвата све активности везане за успјешну примјену индивидуализоване наставе)
- Оперативна етапа (обухвата ток индивидуализоване наставе) и
- Верификативна етапа (обухвата сумирање постигнућа сваког ученика)

Припремна етапа обухвата избор облика индивидуализације и израду одговарајућег дидактичког материјала за рад са ученицима. Постоји неколико облика индивидуализације наставног процеса које поједини аутори другачије класификују.

Индивидуално планирана настава је облик индивидуализације који се заснива на изради програма за учење за сваког ученика посебно. Овакав облик индивидуализације захтјева повећан напор учитеља, па се и недовољно примјењује у школској пракси. Једноставнији облик индивидуализације је израда задатака из поједине наставне теме или наставне јединице за сваког ученика. Овај облик познат је под називом наставни листићи.

Задаци на више нивоа тежине представљају значајан вид индивидуализације наставе који се могу чешће примјењивати на часовима природе и друштва. Најчешће се користе задаци на три нивоа тежине и то у

свим структурним етапама наставног процеса, а посебно на часовима понављања и утврђивања обрађеног наставног градива.

Програмирана настава је такав начин рада у коме се ученик мисаоно-логички води до схватања и усвајања наставних садржаја путем самосталног проучавања припремљеног материјала. Подјела наставног садржаја на мање цјелине омогућава оптималну индивидуализацију рада. Посебно је значајно да послије сваког урађеног задатка ученик добија повратну информацију, што доприноси већој мотивисаности. Поред тога што ученик има сталан увид у сопствене резултате и темпо напредовања, програмирана наставе води ка успјешном усвајању градива, доприноси развоју мишљења и закључивања и систематичности у учењу, сви ученици су активни а рад је индивидуализован.

Једна од могућности индивидуализације наставе природе и друштва је и групни облик рада, гдје групе ученика раде на диференцираним задацима који су одмјерени према индивидуалним могућностима и потребама ученика. Према Младену Вилотијевићу, под диференцијацијом наставе се подразумјева „класификовање ученика по неким сличним или идентичним обиљежјима као што су способности, претходна знања, искуства и интересовања, темпо учења, ставови према учењу и спремност ученика за учење. Њиме се стварају хомогене групе према одређеним заједничким својствима“ (Вилотијевић, 1999, стр. 213).

Индивидуализација наставе остварује се примјеном додатне и допунске наставе. Помоћу посебних, добро испланираних, проширених и продубљених програма и адекватне технологије наставе, води се рачуна о потребама сваког ученика, како би они напредовали у складу са својим потенцијалима.

Један од новијих облика индивидуалне наставе јесу компјутерски образовни софтвери. Приликом рјешавања задатака и одговарања на питања ученици могу консултовати различите образовне базе података у којима се налазе подаци и информације из наставног предмета природе и друштва.

Проблем, циљ и задаци истраживања

Проблем овог истраживања односи се на могућности примјене и заступљености индивидуализоване наставе, те оспособљености учитеља за њену примјену.

Мишљења смо да индивидуализовани модел наставе у великој мјери изостаје због недовољне оспособљености учитеља за његово извовођење. Зато смо спровели истраживање чији се предмет односи се на сагледавање мишљења учитеља о могућности примјене и заступљености индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва и вриједности овог иновативног модела рада, као и на сагледавање оспособљености

учитеља за припремање, програмирање, реализацију и евалуацију индивидуализоване наставе.

Сам циљ овог истраживања је да се испита, утврди и анализира мишљења учитеља о могућностима и учесталости примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва и мишљења о вриједностима индивидуализоване наставе, као и о оспособљености учитеља за овакав начин организације наставног процеса.

На основу претходно одређеног проблема проучавања и формулисања циља одредили смо сљедеће задатке истраживања:

1. Утврдити мишљење учитеља о учесталости примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва.
2. Утврдити мишљење учитеља о прилагођености наставних садржаја природе и друштва за извођење индивидуализоване наставе.
3. Утврдити мишљење учитеља о вриједности примјене индивидуализоване наставе природе и друштва.
4. Утврдити мишљење учитеља о њиховој оспособљености за планирање, програмирање, организацију и евалуацију индивидуализоване наставе.

Методе, технике и инструменти истраживања

Због природе, циља и задатака у овом истраживању користиће се метода теоријске анализе и синтезе и дескриптивна метода. Метода теоријске анализе и синтезе користи се у стварању теоријске основе истраживања са циљем да се теоријски расвијетли проблем истраживања и тиме омогући фокусирање предмета истраживања, дефинисање појмова и утврђивање циља, задатака и хипотеза.

У овом истраживању користили смо технику скалирања и анализе садржаја.

Од инструмената истраживања у овом раду користили смо скалу процјене за испитивања мишљења учитеља о могућности примјене и заступљености индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва и њеној вриједности, те за испитивање мишљења о оспособљености учитеља за припремање, програмирање, реализацију и евалуацију индивидуализоване наставе. Ове инструменте самостално смо конструисали.

Скала мишљења за испитивање могућности примјене, заступљености и вриједности индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва састоји се од седамнаест тврдњи које испитаници прихватају или одбијају, изражавају степен сагласности или несагласности са предложеним тврдњама (изјавама), у складу са датим упутствима, на уобичајеној петостепеној скали.

Скала процјене за испитивање оспособљености учитеља за припремање, програмирање, реализацију и евалуацију индивидуализоване наставе, састоји се од десет тврдњи. Учитељи су процјењивали властиту оспособљеност за индивидуализацију наставног процеса на нивоу модалитета: слажем се, углавном се слажем, неодлучан сам, углавном се не слажем и уопште се не слажем.

Узорак истраживања

Популацију из које је биран узорак, а на коју се односи ово истраживање, сачињавали су учитељи основних школа Сарајевско-Романијске и Фочанске регије. Истраживање је проведено на узорку кога чине учитељи основних школа у Фочи и Палама.

Обрада података

Циљ и задаци истраживања детерминисали су неопходност избора и примјене статистичких поступака за обраду и анализирање података и интерпретацију резултата. Коришћени су следећи статистички поступци:

- Израчунавање аритметичке средине и рангирање.
- Израчунавање процената.

Резултати истраживања

У истраживању се пошло од претпоставке да учитељи имају различито мишљење о могућностима и учесталости примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва и различито мишљење о вриједностима индивидуализоване наставе, као и о степену оспособљености учитеља за овакав начин организације наставног процеса.

Мишљење учитеља о учесталости примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва

Наш први задатак истраживања био је усмјерен на испитивање мишљења учитеља о учесталости примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва.

Табеларно смо представили резултате истраживања.

Табела бр. 1. Учесталост примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва

Тврдња	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлу-чан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Арит. средина
1.Моје колеге организују индивидуализовану наставу на часовима природе и друштва	3 6%	18 36%	25 50%	4 8%	0 /	3,40
2.Наставу природе и друштва углавном организујем по традиционалном моделу	3 6%	29 58%	0 /	18 36%	0 /	3,34
3.Индивидуализовану наставу користим за рад на часовима природе и друштва	2 4%	30 60%	3 6%	13 26%	2 4%	3,34
4.У настави природе и друштва не организујем често вјежбе по нивоима сложености	3 6%	26 52%	6 12%	15 30%	0 /	3,34
5.Велики број ученика у одјељењу ми онемогућава индивидуализацију наставе природе и друштва	0 /	15 30%	9 18%	17 34%	9 18%	2,60

На основу увида у табелу установили смо да највећи број учитеља наставу природе и душтва организује по традиционалном моделу наставе што у модалитету сасвим се слажем и углавном се слажем процјењује 64% испитаника, док је 36% испитаника одговорило да углавном не користе традиционалан начин рада на овим часовима. Такође, 64% испитаних учитеља одговорило је да користи индивидуализовану наставу за рад на часовима, 6% њих је неодлучно, а 30% испитаника углавном или уопште не користе овај начин рада на часовима природе и друштва. Затим, на нивоу модалитета сасвим се слажем и углавном се слажем, 44% испитаника је процијенило да њихове колеге организују индивидуализован начин рада на часовима природе и друштва, 8% се углавном не слаже са овом тврдњом, а највећи број њих, тј. 50% је неодлучно у погледу овог

исказаног става. У настави природе и друштва, 6% учитеља често организује вјежбе по нивоима сложености, а њих 52% је одговорило да углавном организује овакав начин рада, 12% учитеља је неодлучно, док 30% учитеља углавном не организује вјежбе по нивоима сложености. 30% испитаних учитеља је потврдило да му углавном велики број ученика онемогућава индивидуализацију наставе природе и друштва, 18% је неодлучно, а 52% се углавном не слажу у погледу исказаног става.

Мишљење учитеља о прилагођености наставних садржаја природе и друштва за извођење индивидуализоване наставе

Наш други задатак истраживања био је усмјерен на испитивање мишљења учитеља о прилагођености садржаја природе и друштва за извођење индивидуализоване наставе. Претпоставили смо да учитељи имају различито мишљење о прилагођености садржаја природе и друштва за извођење индивидуализоване наставе.

Табеларно смо представили резултате истраживања.

Табела бр. 2. Прилагођеност наставних садржаја природе и друштва за извођење индивидуализоване наставе

Тврдња	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлу-чан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Арит. средина
6.Наставни садржаји из природе и друштва погодни су за израду вјежби различитих нивоа сложености	7 14%	30 60%	8 16%	4 8%	1 2%	3,76
7.Превише је препрека за организацију индивидуализованог модела рада на часовима природе и друштва	7 14%	23 46%	8 16%	11 22%	1 2%	3,48
8.Постојећа литература из предмета природе и друштва не садржи градиво које је могуће диференцирати по обиму и тежини	8 16%	20 40%	3 6%	16 32%	3 6%	3,28
9.Наставни садржаји из природе и друштва често нису погодни за израду програмираних материјала	3 6%	16 32%	14 28%	16 32%	1 2%	3,08
10.Наставни садржаји из природе и друштва могу се креирати кроз наставне листиће	29 58%	19 38%	2 4%	0 /	0 /	4,54
11.Индивидуализовану наставу није могуће примијенити за наставни предмет природе и друштва	2 4%	4 8%	8 16%	28 56%	8 16%	2,28

Већина учитеља сматра да је превише препрека за организацију индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва, што у модалитету сасвим се слажем и углавном се слажем процјењује 60%

учитеља, 16% је неодлучно, а њих 24% се изјаснило да углавном (22%) или се уопште не слажу (2%), да је превише препрека за индивидуализацију наставе на овим часовима. Резултати истраживања показали су да 56% испитаних учитеља сматра да постојећа литература из предмета природе и друштва садржи градиво које је могуће диференцирати по обиму и тежини, 6% њих је неодлучно по питању овог исказа, док 38% сматра да градиво из природе и друштва није могуће диференцирати на овакав начин. Такође 16 % испитаних учитеља се изјаснило да уопште није могуће примијенити индивидуализовану наставу на часовима природе и друштва, а 56% да углавном није могуће организовати овакав начин рада, 16% испитаника је било неодучно, а само 12% је одговорило да је могуће примијенити индивидуализовани модел рада на овим часовима. Према овом истраживању видимо да велика већина учитеља тј. 96% сматра да се наставни садржај из природе и друштва може креирати кроз наставне листиће и само 4% њих је било неодлучно. Такође, чак 74% испитаника сматра да су наставни садржаји погодни за израду вјежби различитих нивоа сложености, 16% је неодлучно, а 10% њих се углавном не слаже са исказаном тврдњом. Затим, 38% учитеља се изјаснило да садржаји из природе и друштва нису погодни за израду програмираних материјала, 28% се изјаснило као неодлучно, а 34% да садржај није прилагођен за израду програмираних материјала.

Мишљење учитеља о вриједности примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва

Наш трећи задатак истраживања био је усмјерен на мишљење учитеља о вриједности примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва.

Табеларно смо представили резултате истраживања.

Табела бр. 3. Мишљење учитеља о вриједности примјене индивидуализоване наставе на часовима природе и друштва

Тврдња	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлу-чан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Арит. средина
15.Индивидуализација наставе природе и друштва омогућује активност свих ученика у одјељењу	10 20%	30 60%	6 12%	4 8%	0 /	3,92
16.Пажња, концентрација и напредовање у раду је повећано при примјени индивидуализације наставе природе и друштва	13 26%	25 50%	6 12%	6 12%	0 /	3,90
12.Индивидуализација наставе на часовима природе и друштва омогућује бољи рад ученика	8 16%	29 58%	10 20%	3 6%	0 /	3,84
14.Индивидуализована настава природе и друштва утиче на свестраније напредовање код ученика	11 22%	25 50%	8 16%	6 12%	0 /	3,82
17.Индивидуализацијом наставе на часовима природе и друштва превазилази се већина недостатака традиционалне, фронталне наставе	10 20%	23 46%	9 18%	8 16%	0 /	3,70
13.Градиво из природе и друштва је интересантније уз примјену индивидуализоване наставе	6 12%	28 56%	9 18%	7 14%	0 /	3,66

Према резултатима истраживања видимо да 75% испитаних учитеља сматра да индивидуализација наставе омогућује бољи рад ученика на часовима природе и друштва, 20% се изјаснило као неодлучно, а 6% учитеља се није сложило са овом претпоставком. Затим, већина учитеља је мишљења да је градиво из природе и друштва интересантније уз примјену индивидуализоване наставе, што у модалитету сасвим се слажем и углавном се слажем процјењује 62% учитеља, 18% је неодлучно, док се 14% изјаснило да градиво углавном није интересантније кроз овакву организацију рада на часовима природе и друштва. Наши резултати показују да индивидуализована настава, према мишљењу 72% учитеља, утиче на свестраније напредовање код ученика, 16% се изјаснило као неодлучно, а 12% је мишљења да индивидуализована настава углавном не утиче на свестраније напредовање ученика. На основу увида у табелу закључује се да велики број учитеља, чак 80%, сматра да индивидуализација наставе природе и друштва омогућује активност свих ученика у одјељењу, док је њих 12% неодлучно, а свега 8% се углавном не слаже да оваква организација наставног процеса омогућује активност свих ученика у одјељењу. Такође, 76% испитаних учитеља је мишљења да су пажња, концентрација и напредовање ученика у раду повећани приликом примјене индивидуализације наставе природе и друштва, 12% учитеља се изјаснило као неодлучно, а исто толико њих се углавном не слаже са истакнутом тврдњом. На основу увида у табелу установили смо да је више од половине испитаника мишљења да се индивидуализацијом наставе на часовима природе и друштва превазилази већина недостатака традиционалне, фронталне наставе, што у модалитету сасвим се слажем и углавном се слажем процјењује чак 66% испитаника, 16% испитаника се углавном не слаже са претпоставком да се већина недостатака фронталне наставе може превазићи организовањем наставе индивидуалним моделом, а 18% њих се изјаснило као неодлучно.

На основу наведеног можемо закључити да су учитељи упознати са вриједностима индивидуализованог модела наставе. Испитаници су се у већини сложили да се индивидуализацијом наставе на часовима природе и друштва повећава активност, пажња и концентрација ученика у раду, што омогућује њихово боље и свестраније напредовање, те је већина потврдила да се оваквом организацијом наставе превазилазе слабости традиционалне наставе. Међутим, и поред потврђених предности индивидуализоване наставе, истраживања су показала да организација овог модела рада у настави природе и друштва није довољно заступљена. Видимо и то да велики број испитаних учитеља сматра да садржаји из наставног предмета природа и друштво нису у довољној мјери прилагођени за индивидуализацују наставе. Више од пола испитаника, дијели мишљење да је превише препрека које онемогућавају извођење наставе помоћу овог модела, као и то да постојећа литература из предмета природе и друштва не садржи градиво које је могуће диференцирати по обиму и тежини.

Мишљење учитеља о њиховој оспособљености за планирање, програмирање, организацију и евалуацију индивидуализоване наставе

Наш четврти задатак у овом истраживању био је усмјерен на испитивање мишљења учитеља о њиховој оспособљености за планирање, програмирање, организацију и евалуацију индивидуализоване наставе.

Табеларно смо представили резултате истраживања.

Табела бр. 3. Мишљење учитеља о њиховој оспособљености за планирање, програмирање, организацију и евалуацију индивидуализоване наставе

Тврдња	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлу-чан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Арит. средина
1.О индивидуализованој настави се учи или би требало да се учи током школовања	32 64%	18 36%	0 /	0 /	0 /	4,64
10.Учитељи су у довољној мјери оспособљени за упознавање интелектуалних и других способности ученика	15 30%	27 54%	8 16%	0 /	0 /	4,14
9.Требало би да је више заступљена компјутеризација образовног програма у нашој школи	14 28%	19 38%	7 14%	9 18%	1 2%	3,72
6.Израда дидактичких материјала са диференцираним задацима, превише је сложена	7 14%	26 52%	6 12%	8 16%	3 9%	3,52

3.Учитељи још увијек нису довољно теоријски и практично припремљени за спровођење индивидуализоване наставе	7 14%	17 34%	9 18%	16 32%	1 2%	3,26
5.Учитељи нису припремљени за улоге које захтијева индивидуализовани приступ наставном процесу	3 6%	16 32%	12 24%	14 28%	5 10%	2,96
8.Учитељи нису оспособљени за коришћење рачунарских образовних софтвера	4 8%	11 22%	9 18%	21 42%	5 10%	2,76
7.Веома је тешко процијенити индивидуалне способности сваког ученика у одјељењу	2 4%	14 28%	8 16%	18 36%	8 16%	2,68
2.Присуствовао сам семинарима на којима се говорило о индивидуализованом моделу наставе	10 20%	9 18%	2 4%	5 10%	24 48%	2,52
4.Обуку за рад путем индивидуализованог модела наставе прошао сам у школи у којој радим	0 /	6 12%	5 10%	9 18%	30 60%	1,74

На основу увида у табелу можемо закључити да се 64% наставника сасвим слаже са тврдњом да би се о индивидуализованој настави требало учити током школовања, а у модалитету углавном се слажем процијенило је 36% учитеља. Велики број учитеља, тј. 84% њих је мишљења да су у довољној мјери оспособљени за упознавање интелектуалних и других способности ученика. Такође, више од половине испитаника, 66% сматра да би требало да је више заступљена компјутеризација образовног програма у школи. Када је у питању израда дидактичких материјала са диференцираним задацима, само 22% наставника сматра да то није превише сложено, 12% њих је неодлучно, а 66% испитаних учитеља је процијенило да је то превише сложен посао. На основу резултата

приказаних у табели видимо да се 48% наставника слаже са тврњом да учитељи још увијек нису довољно припремљени за спровођење индивидуализоване наставе, а 34% је мишљења да су у довољној мјери оспособљени за спровођење оваквог рада, а 18% је неодлучно. Исти проценат испитаних учитеља, 38% се изјаснило да су припремљени, односно нису припремљени за улоге које захтјева индивидуализовани приступ наставном процесу, а 24% њих је неодлучно. Из табеле видимо да се 30% учитеља слаже са тврдњом да нису оспособљени за коришћење рачунарских образовних софтвера, 18% је неодлучно, док већи број наставника, 52% се не слаже са овом тврдњом. Затим, на нивоу модалитета сасвим и углавном се слажем 32% испитаника се изјаснило да је веома тешко процијенити индивидуалне способности сваког ученика у одјељењу, 16% је неодлучно, а 52% је мишљења да није тешко процијенити индивидуалне способности ученика. Видимо да је врло мали број учитеља, 38% присуствовао семинарима на којима се говорило о индивидуализованом моделу наставе, 4% је неодлучно, а 58% се изјаснило да није присуствовало семинарима на ту тему. Најмањи број испитаних учитеља, 12% је одговорило да је прошло обуку за рад путем овог модела наставе у школи у којој раде, 10% њих је неодлучно, док је 78% се изјаснило да није прошло обуку за овакав рад.

Мишљење учитеља је да су у довољној мјери оспособљени за упознавање интелектуалних и других особина ученика и сматрају да о индивидуализованој настави би требало да су учи током школовања. Такође, сматрају да нису у довољној мјери припремљени за спровођење оваквог начина рада, те да је израда дидактичких материјала са диференцираним задацима превише сложена. Највећи број учитеља сматра да би требало више уводити компјутеризацију настаног процеса.

На основу добијених резултата, може се видјети и то да школа и друштво не раде довољно на процесу оспособљавања учитеља за извођење индивидуализованог модела наставе.

Закључак

У највеће тешкоће и препреке индивидуализације наставног рада спадају: недовољна теоријска и практична оспособљеност наставника за примјену овог модела наставе, недовољна опремљеност школе савременим наставним средствима, посебно програмираним материјалима, недостатак модерно конципираних уџбеника створених према приближно истим карактеристикама ученика на више нивоа тежине, недовољна оспособљеност ученика за самообразовање и перманентно образовање, неадекватан учионички простор, велики број ученика у одјељењу.

На основу резултата спроведеног истраживања можемо закључити да индивидуализована настава на часовима природе и друштва није у довољној мјери заступљена, иако су учитељи упознати са њеним

вриједностима. Већина њих дијели мишљење да постојећа литература из овог предмета не оставља довољно простора за израду дидактичких материјала који су диференцирани по обиму и тежини. Такође, на основу добијених резултата, видимо да школа и друштво не раде довољно на процесу оспособљавања учитеља за извођење индивидуализованог модела наставе.

Литература

Банђур, В., Поткоњак, Н. (2006). *Истраживачки рад у школи.* Београд: Школска књига.

Василијевић, Д. (2007). *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи.* Ужице: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1.* Београд: Учитељски факултет.

Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености.* Београд: Учитељски факултет.

Кундачина, М., Банђур, В. (2007). *Методолошки практикум.* Ужице: Учитељски факултет.

Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике.* Ужице: Учитељски факултет.

Мандић, П. (1972). *Иновације у настави и њихов педагошки смисао.* Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Педагошки речник. (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника.

Поткоњак, Н., Шимлеша, П. (1989). *Педагошка енциклопедија.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ћурчић, М., Ждерић, М. (2000). *Методика наставе природе и друштва.* Бијељина: Учитељски факултет, Универзитет у Српском Сарајеву

Вања П. Вулин*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115451V

УЧЕЊЕ ПУТЕМ РЈЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА КАО ОБЛИК СТВАРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА

Настава књижевности се темељи на читању јер само прочитана и саслушана умјетничка ријеч може бити предмет доживљавања и проучавања. Успјех у проучавању књижевног текста зависи од тога како је прочитан, колико се читалац у њега емоционално, мисаоно и фантазијски уносио, шта је помоћу њега доживио, наслутио и сазнао.

У настави се васпитава млада читалачка публика која треба књигу да заволи, а завољети се може само оно што причињава задовољство, што се усељава у душу и постаје њен дио. Наставник љепотом свога читања и рецитовања треба изазвати код ученика жељу за квалитетним читањем и рецитовањем. Љепота читања лежи у дубоком уживљавању у текст, у доживљавању свијета представљеног у њему, што доводи до потпуне идентификације са тим свијетом. Читање књижевног текста подразумијева јаче и присније мотивисање, повезано са радошћу и умјетничким уживањем којим књижевно дјело награђује преданог читаоца.

Формирање моралног лика ученика, развијање сопственог укуса и мишљења, као и подстицање на стваралачки рад, само су навике које ученик стиче читањем, доживљавањем и разумијевањем. У тежњи да се код ученика развију читалачке навике и да од њих створи трајне љубитеље добре књиге, наставник примјењује најефикаснији поступак: сопственим примјером показује како се треба односити према доброј књизи и како је треба читати.

Пуна мисаона и емоционална ангажованост кроз читање, ученику пружају задовољство и буде истраживачку радозналост без које нема праве мотивације за рад. Умјесто да наставним задатком тјерамо ученике да прочитају дјела, боље је неки умјетнички доживљај који потиче из тога дијела истакнути у претходно познанство, како би мотивисали ученике и учинили задатак привлачним.

Радни подстицаји се испољавају исказима који обећавају занимљив умјетнички свијет, најављују радост читања и садрже мотивациону снагу позајмљену из самог умјетничког текста. Ученици својом маштом треба да дорађују текст, да стварају своје представе о предметном свијету текста и да тако имају сопствене доживљаје и вијђења тог свијета. Ученик са јунацима дјела пати, радује се, стријепи за њих, награђује их, кажњава.

* vulinvanja@yahoo.com

Ученике треба подстицати на дубље, свестраније и оригиналније мисаоно обузимање књижевних дјела помоћу истраживачких задатака. Истраживачки задаци су далекосежни покретачи проблемске и стваралачке наставе. Њихово присуство се осјећа у сваком проблемском питању, у понуди новог гледишта и истраживачког пута.

Права сврха постављања проблемских питања и задатака јесте у томе да изазове ученике на показивање индивидуалних гледања на дјело и његове елементе, као и на борбу мишљења у којој свако од ученика брани свој доживљај дјела. Стварање проблемских ситуација и давање посебних радних задатака ученицима има за циљ стављање ученика у ситуацију да сам ради и да саопштава резултате свог рада.

Приликом коришћења питања и задатака стваралачког и истраживачког карактера веома је важно подстицати ученике на стварање што већег броја идеја, односа, сличности и разлика, затим, на оригиналност, тј. на одступање од утврђених навика, шаблона, ка новом, неочекиваном; развијати осјетљивост на проблеме; развијати самосвијест о вриједности сопственог стваралачког мишљења.

Треба настојати да сваки сусрет са књигом остави на учениковој личности што дубљи траг, да подстиче читаоца да му се мисли роје и да види даље и дубље него што је прије ње видио.

1. *Проблемско – стваралачки методички систем*

Проблемско- стваралачки методички систем афирмише учење путем рјешавања проблема. Посебна вриједност наставе путем рјешавања проблема је у томе што лако изазива и одржава високи степен активности ученика у току рјешавања проблема и што јача његово самопоуздање и интересовање до коначног откривања непознатог.

Проблемска настава треба да изведе данашњу школу на виши ниво – од стицања знања ка развоју ученичких стваралачких способности, а наставни процес треба да буде процес мисаоне активности ученика.

У проблемско – стваралачком методичком систему рјешавање проблема се одликује постојањем тешкоће и противуречности између познатог и непознатог, и свјесном, усмјереном, стваралачком и све самосталнијом активношћу у циљу увиђања односа између датог и задатог и налажења нових путева рјешења, усвајања нових знања и стицања нових генерализација. Час који се организује према проблемско – стваралачком систему, представља потребама наставе прилагођен процес стваралачког рјешавања проблема и има специфичну организацију: прву фазу чини стварање проблемске ситуације у вези са искрслим проблемом, затим уочавање и дефинисање тога проблема, утврђивање начина његовог рјешавања, рад на рјешавању и корекције резултата тога рада до усвајања прихватљивог рјешења. Затим слиједе нови задаци усмјерени на рјешавање нових проблема. (Илић 1998: 98)

Проблемска настава афирмише истраживачку методу[1] гдје ученици сами стварају план истраживања, постављају хипотезе, одређују поступак за њихову верификацију, спроводе истраживање ослањајући се на различите изворе, издвајају податке, класификују их и осмишљавају. Ученик је у таквој настави стваралац, критичар, креатор и истраживач који самостално уочава законитости, правила и принципе у обликовању вриједних умјетничких дјела.

Проблемско излагање, дакле, уводи ученике у мисаони ток: у постављање проблема, објашњавање хипотеза, трагање за чињеницама, извођење закључака. Овакво излагање подстиче на размишљање, на праћење логике излагања и контролу правилности кретања мисли. У том процесу ученик ће не само примати информацију, схватити је и памтити, него ће развијати способности истраживања и своје мисаоне способности. У свакој наредној оваквој ситуацији активно учешће ученика у проблемском излагању биће веће: све више ће сумњати, питати у себи, критички процјењивати, пратити убједљивост доказа и све ће се сигурније кретати путевима рјешавања. Ученик постаје истраживач који самостално уочава законитости, правила и принципе у обликовању вриједних умјетничких дјела.

Два основна појма која се сусрећу у проблемској настави су проблем и проблемска ситуација. Рјешење проблема може да буде тренутни циљ, али увијек треба имати на уму и трајни циљ, а то је развој ученичког стваралачког мишљења.

Проблем[2] је задатак који има сљедеће одлике: нешто непознато што треба открити, неку празнину коју треба попунити на основу података и односа који нису изричито дати; различит број могућности за рјешавање; велика комплексност; рјешење које изискује стваралачки приступ и искуство, јер није довољан устаљени образац; рјешавањем проблема продубљује се знање, усвајају нове структуре сазнавања и развијају менталне способности. (Вилотијевић 1999: 241)

Сваки прави проблем подразумијева извјесне тешкоће које се морају савладати и умне напоре које треба уложити да би се дошло до рјешења. Са успјешним рјешењем долази и одговарајућа радост и усхићеност проналаском и сопственом способношћу. При рјешавању

---

[1] Јукић под истраживањем у настави подразумијева: „индивидуални, групни или тандем самостални интелектуални или интелектуално практични рад ученика, на различитим изворима знања, који је под контролом наставника, усмерен ка трагању за одговорима на постављено питање или решењима на постављени задатак или проблем- планирањем, прикупљањем чињеница, њихове обраде, провјере и саопштавања резултата истраживања“ (Јукић 2001: 290)

[2] Заједнички елементи проблема- без обзира на различите дефиниције овог појма – јесу: усмереност појединца ка неком посебном циљу и мотивисаност да се он постигне, препрека на путу ка циљу, уобичајени начин реаговања није адекватан за савладавање тешкоћа и остварење циља (Ђорђевић 1972: 243).

проблема долазе до изражаја знање и умијеће, искуство и интелигенција, а посебно стваралачко мишљење.

Проблемска ситуација[3] је почетно психичко стање изненађења, упитности, велике заинтересованости и високе умне и емоционалне напрегнутости појединца који треба да ријеши задати проблем. Она је само нека врста доживљаја, неизвјесности, радозналог очекивања, психичке напетости, рјешености да се уђе у разрјешавање прихваћеног и схваћеног проблема.

Да би се проблеми рјешавали, треба стварати ситуације из којих они произилазе, а затим их треба постављати и одређивати начин њиховог рјешавања. Побуде за стварање проблемских ситуација долазе првенствено из текста који се изучава. У књижевном тексту нема постављених проблема, већ су у њему само поводи да се створе проблемске ситуације и поставе проблеми. Таквих повода у књижевном тексту може бити много: све што тражи да буде објашњено, откривено, одгонетнуто, дешифровано – повод је за стварање проблемске ситуације.

Извориштa проблемских ситуација у настави књижевности долазе, према мишљењу П. Илића, првенствено из текста који се изучава. Он наводи сљедећа извориштa проблемских ситуација у наставном раду на књижевном тексту: књижевни текст; књижевнонаучна и стручна литература; умјетничко тумачење књижевног текста; резултат ученичког самосталног рада на тексту. Стварање проблемских ситуација тек је први корак у организацији и структурисању наставног часа по систему проблемске наставе.

Пошто проблемска ситуација захтијева интересовање, пажњу, машту и мисао ученика, неопходно је да је наставник на часу створи добро изабраним и формулисаним питањем којим ће потпуно окупирати ученике.

Свако књижевно дјело током самог читања, а посебно у поступку његовог школског проучавања, може да понуди низ проблема који су значајни за његово разумијевање и умјетничко процјењивање. Наставник ће у проблемско подручје уводити само оне појаве и чиниоце из књижевног текста који имају изразито значајну естетску и образовно – васпитну функцију. Шта ће се у умјетничком тексту и поводом њега појавити као разложни проблеми зависиће од читаочевог животног, језичког и литерарног искуства, од његовог знања и културе и од околности у којима се дјело чита. Ток интерпретације књижевног дјела може се усклађивати са фабулом, сижеом, мотивима, ликовима, умјетничким сликама, осјећањима, мислима, порукама,... Ученик се проблемским поступцима стално упућује на самостално сагледавање вриједности књижевног дјела, али је тиме стављен и у ситуацију у којој

[3] Р. Ничковић сматра да проблемска ситуација обиљежава стваралачки приступ и високи степен самосталне активности ученика којом он тежи да, увиђањем односа између познатог и непознатог и налажењем нових путева рјешавања, овлада новим знањима, стекне нове генерализације.

увијек треба да буде спреман да резултате свога рада образлаже и брани аргументима.

Посебна вриједност наставе путем проблема је у томе што лако изазива и одржава високи степен активности ученика у току рјешавања проблема и што јача његово самопоуздање и интересовање до коначног откривања непознатог.

2. *Етапе креативног мишљења и рјешавања проблема*

По теорији гешталт- психологије стваралачко мишљење[4] тече по одређеним фазама. То су сљедеће фазе:

1. упознавање са проблемом или препарација;
2. привидно мировање или инкубација;
3. увиђање или илуминација, односно инспирација;
4. провјеравање или верификација. (Николић 1992: 280)

Упознавање са проблемом (препарација) је почетна фаза у којој се уочава проблем заједно са околностима које га условљавају, па се тако успоставља одговарајућа проблемска ситуација. Ова фаза се може кратко описати као период у којем се мислилац упознаје са различитим својствима проблема и у којем игра идеја започиње. При томе ученици су рационално ангажовани, али се код њих појављује и емоционална побуда у виду жеље да ријеше проблем. Овде почиње рјешавање проблема, наилази се на прве тешкоће, а затим се појављују идеје и претпоставке.

Привидно мировање (инкубација) је период у коме проблем није у мисаоном тежишту, већ је привремено и само наизглед запостављен. Ова фаза може трајати неколико минута, неколико недеља, мјесеци или чак година. То је фаза у којој се проблем ставља на страну, и у којој се на проблему ништа свјесно не ради, али послије које поново обраћање пажње на проблем доводи до брзог рјешења или бар до брзог напретка који превазилази оно што је раније постигнуто.

Увиђање (инспирација, илуминација) је мисаона фаза у којој се јавља рјешење проблема. Кад се заузме исправно становиште и увиде неки битни односи, онда је рјешење на помолу. У том тренутку настаје и доживљај рјешења. То је стање када се доживљава стваралачка радост и проналазачко усхићење. Откриће као да је изненада „ синуло“ у свијести и тај тренутак озарења обично се исказује: - Аха! (Аха, ево рјешења!). Овај „аха!“ – доживљај представља врхунац емоционалног ангажовања у рјешавању проблема. Проналазачка радост и самопотврђивање постају за ученике снажна мотивација и награда за уложени труд.

[4] Стваралачко рјешавање проблема најчешће се у психолошкој литератури одређује као „адаптивно понашање у коме индивидуа покушава да дође до нових и оригиналних решења проблема“ (Гајић 2004: 66).

Провјеравање (верификација) је завршна ментална операција која је изазвана жељом да се рјешење проблема потврди и да се тако отклони свака сумња у његову исправност.

3. *Типови стваралачког рјешавања проблема*

У процесу стваралачког мишљења и рјешавања проблема разликују се три главна типа креативног рјешавања проблема: објашњење, предвиђање и инвенција.

Циљ објашњења је да се сазна зашто се неки догађај десио, да се открију узроци некој појави, збивању или понашању. Проблеми ове врсте су најлакши за рјешавање, али, истовремено, најчешће воде ка погрешним рјешењима. У оквиру овог проблемског типа обављају се сљедеће мисаоне и практичне радње: прикупљање података, одабирање, упоређивање, доказивање и систематизовање. За увођење наставне проблематике у сферу стваралачког објашњавања прилике су скоро на сваком часу погодне. Ученике треба бодрити сугерисањем нових гледишта и постављањем проблемских питања и задатака.

Циљ предвиђања је да се увиде и сазнају посљедице које тек треба да се остваре. Суштина му је у разумијевању будућих догађаја и појава. Пошто умјетнички текст изазива код читалаца утиске, осјећања и мисли, онда те његове духовне посљедице могу бити предмет истраживачког предвиђања. У већини случајева процес предвиђања одређен је природом датих података. Човјек који предвиђа концентрише своју пажњу на оно што је дато; разумијевање датих објеката и њихових међусобних односа доводи до рјешења.

Инвенција или проналажење је стваралачко рјешавање проблема при чему је задатак мислиоца да пронађе и оствари нове услове који ће довести до жељеног циља. Инвенција подразумијева велику досјетљивост и оригиналност. Проналазач полази од оног што је дато у проблему, али је његов задатак да оствари један одређени будући догађај. То нешто одређено, никад још није постојало, и управо у томе лежи велики дио тешкоће овог типа проблема.

4. *Радне етапе у рјешавању проблема*

У настави књижевности примјењује се неколико радних етапа[5], од којих се реализују само оне које су функционалне у конкретној проблемској ситуацији. Стваралачки избор може се обавити помоћу сљедећих етапа:

[5] С обзиром да је рјешавање проблема (учење, мишљење, стваралаштво) веома комплексан процес, у психолошкој и педагошкој литератури најчешће се разматрају само основне фазе рјешавања проблема.

- стварање проблемске ситуације;
- постављање и образлагање проблема;
- упућивање у метод рада;
- рашчлањивање проблема;
- рјешавање проблема;
- провјеравање рјешења;
- функције и примјене рјешења;
- прелажење на нову тематику из проблемског контекста. (Николић 1992: 283)

У проблемској ситуацији покреће се учениково стваралачко мишљење, развија иницијатива, интелектуални немир, емоционална напетост. Код ученика се јавља доживљај, тренутна збуњеност, тензија и радозналост. Ова фаза је веома важна за даљи ток стваралачке и мисаоне активности. Стварање проблемске ситуације постиже се разноврсним поступцима:

- откривање веза и односа међу датим поступцима;
- помоћу уџбеничког текста – да се на основу садржаја поставе проблемска питања;
- изношењем проблема у облику тезе с циљем да се ученици опредијеле за прихватање или одбијање;
- примјеном анкете – на листићима се исписују питања оријентационог карактера на која ученици одговарају у усменој или писменој форми;
- сукобом противрјечних чињеница;
- познате су почетне чињенице и резултати (циљ ситуације), треба наћи методе за рјешавање;
- помоћу графичко- илустрационог материјала – довођење у везу са текстом;
- интерпретативним читањем текста – да се пронађу релевантне чињенице на основама узрочно- последичних веза и односа;
- откривањем веза и односа помоћу наставних средстава;
- постављањем питања у виду проблема, итд. (Гајић 2004: 78)

У бајци *Мали баук*, Десанке Максимовић дат је сљедећи опис: *„ Једне мрачне поноћи јесење родио се у јами Баук. Био је тада мањи од сенке какве вране и једва се држао на својим меким ногама Након месец дана је изашао у јаругу и тада је био већ прави баук, велики и толико црн, да га ниси могао разликовати од таме ни на један метар раздаљине. Једино кад запали своја два огромна ока, фењерима слична, знао си да је негде у близини. Баук је врло брзо учио свој занат, а то му и није било толико тешко, јер је већ у крви носио жељу да плаши свет. Кораци су му били тиши од корака саме ноћи и деца би га увек изненадно опазила пред собом...“* (Максимовић 1963: 18)

Овде запажамо могући извор неспоразума са неискусним читаоцима. Ученици се први пут сусрећу с појмом ријечи Баук. Помоћу

методичких поступака сваки неспоразум са умјетничким текстом поставиће се као проблем и ставити у жижу стваралачког мишљења и ученичког интересовања.

У интерпретативном разговору са ученицима треба обезбиједити услове да се испоље погрешна мишљења и да она обаве своју изазовну улогу. При томе ће се обично појавити неслагања и супротна мишљења, што ће значити да се проблемска ситуација већ зачела и да је питање уздигнуто на ниво проблемског интересовања. Наставник ће у погодној прилици истаћи утиске и закључке који треба да постану спорни и да побуде опречно мишљење. Поступиће, отприлике овако:

- *Ево, чули смо како Десанка Максимовић описује Малог баука.*
- *Значи, Баук се родио једне мрачне поноћи у јами. Велики је и толико бијел да се није могао разликовати од снијега, једино по својим ситним црним очима. Врло је умиљат и воли дружење са дјецом. Омиљен је свима и с одушевљењем га дочекују. Има крупне и јаке кораке којима најављује долазак и осјећа се подрхтавање земље када он хода.*
- *Може ли се опис Баука и друкчије схватити? Шта ви мислите? Како сте ви доживјели Баука?*

Обично ће овакав подстицај бити довољан да изазове критичко реаговање на варљиве утиске и да упути ученике да сами проналазе гледишта са којих могу побијати исхитрене и површне оцјене. Проблемска ситуација је створена изрицањем једне тврдње и упућивањем ученика да се на њу критички осврну, при чему се зачела и сумња у њену истинитост. Затим је сугерисана потреба да ученици створе нову тезу (анти- тезу) која више одговара истини.

Наставник прво упућује ученике да потраже нова и погоднија гледишта, па ако их већ нису пронашли ни послије извјесног размишљања, директно ће им их понудити. Неће им тиме ријешити проблем, већ ће само њихово самостално стваралачко мишљење усмјерити на пут који ће им помоћи да дођу до рјешења. То непосредно вођење захтијева од наставника посебну умјешност и то је једина гаранција да ће ученици успјешно доћи до рјешења и истине. Непосредно вођење би могло да изгледа овако:

- *Гдје и када се родио Мали баук?*
- *Како он изгледа?*
- *Које је боје?*
- *Какав је? Да ли је умиљат или страшан?*
- *Воле ли га дјеца и одрасли? Зашто?*
- *Када се појављује Баук? Да ли је он видљив? Зашто није?*
- *Да ли је Баук животиња?*
- *А да ли је он стваран?*
- *Можемо ли онда рећи да је Баук митско биће?*

За овако прецизно вођење наставник је приправан и подстицај ће сводити на ону мјеру која је потребна. Та методолошка серија подстицаја водиће ученике до сљедећих и сличних закључака:

- *Значи, Баук се родио једне мрачне поноћи у јами. Родио се мањи од сијенке вране, а након мјесец дана израстао је у великог и правог Баука. Био је толико црн да се није могао разликовати од таме. Одавале су га само огромне очи којима је плашио дјецу, а био је и проблем одраслима. Лак је, без тежине, као помрчина. Нису му се разликовале ноге ни руке од осталог дијела тијела. Појављивао се ниоткуда и у крви му је било да плаши свијет. Баук је нестваран, па зато за њега можемо рећи да је митско биће.*

Приказани проблемски поступак може се успјешно уклопити у било који методички приступ умјетничком тексту.

Рјешавање проблема обављањем етапних радњи можемо показати и на примјеру једне од водећих идеја у бајкама, гдје ученици лако закључују да се бајке срећно завршавају и да им је основна порука да ће добро увијек побиједити, а зло бити кажњено. Наставници често уважавају то ученичко мишљење без икаквог покушаја да према њему изазову критички став. Бајке стварно поручују да ће добро побиједити, а зло бити кажњено, али истовремено убјеђују да се све то може догодити само под посебним условом. У том услову је тежиште идеје и њена искуствена и васпитна истина.

Кад при обради бајке упутимо ученике да откривају и образлажу њене поруке, можемо очекивати да ће се идеја о побједи добра појавити без икаквих условљавања. Ученике ћемо упутити да заузму критички став према изреченој полуистини. На примјер:

- *Чули смо једну поруку ове бајке. Да је забиљежимо: Добро ће увијек побиједити.*
- *Да ли побједа добра у бајци долази неминовно и сама по себи? Је ли побједа добру унапријед обезбијеђена?*
- *Размислите о условима и околностима под којима добро у овој бајци побјеђује!*

Овим почетним вођењем створили смо проблемску ситуацију и поставили проблем. Тврдња о безусловној побједи добра постављена је као спорна теза. Ученици су оријентисани да се на њу критички осврну и да тако дођу до нове тврдње која би одговарала истини. Истовремено је указано и на метод рада, јер је дато упутство да се размисли о условима под којима добро побјеђује.

Затим ће слиједити рад на рјешавању проблема. Не треба заборавити да је он индивидуалан. Појединци ће одмах доћи до рјешења и показати нестрпљивост да саопште своје мишљење. Код њих ће брзо доћи до увида и „аха!- доживљаја“. Сачекаћемо да и остали ученици ријеше

проблем, па ћемо промијенити ближе вођење које се моће састојати од оваквих допунских подстицаја:

- *Посматрајте борбу између добра и зла у бајци са становишта главног јунака? (Нудимо, дакле, ново гледиште које може бити пресудно за рјешавање проблема.)*
- *Да ли је тај поборник добра на почетку бајке убијеђен да су му успјех и побједа добра унапријед осигурани?*
- *Шта би се десило ако би он вјеровао да ће зло са којим се сукобио бити само по себи поражено и кажњено?*
- *Очекује ли он побједу добра скриштених руку?*

А сада нека свако напише поруку бајке, али тако да она одговара истини! (Николић 1992: 285)

Послије извјесног времена обавиће се саопштавање и провјера рјешења. Наставник ће помагати ученицима да своје оригиналне мисли што боље формулишу. Тачност рјешења ученици ће доказивати навођењем препрека које главни јунак као поборник добра мора у свијету бајке да савлада.

5. *Улога наставника у процесу креативног рјешавања проблема*

Наставник би требало да буде сарадник и организатор такве наставе у којој ће ученици самостално рјешавати проблеме и тако развијати своје апстрактно мишљење и укупне менталне капацитете. У поступку организације часа, наставнику морају бити јасни циљ и задаци који се желе постићи, како би развио систем мотивишућих поступака за ученике, односно систем вођења и инструкција у току рјешавања проблема. То је неопходно с обзиром на чињеницу да ученици могу да буду дјелимично или потпуно самостални при уочавању, дефинисању и рјешавању проблема.

Кад се наставник одлучује да примијени проблемску наставу треба да размисли о два чиниоца, о узрасту ученика и наставном предмету. Апстрактно мишљење ће се развијати тако што ће се дјеци давати задаци који својим захтјевима премашују тренутно достигнути развој. Рјешавање проблема треба уводити у наставу постепено.

Проблемска настава поставља одређене захтјеве пред наставника, како у погледу наставног садржаја, тако и у погледу структуре наставног часа. Улога наставника је измијењена – од централне личности наставног процеса, наставник постаје организатор стваралачке и истраживачке дјелатности ученика.

На часу обраде или понављања обрађеног градива наставник може поставити неко проблемско питање ради увођења и навикавања ученика на такав начин рада. Проблемске тешкоће треба постепено повећавати. Код подстицања интересовања за рјешавање проблема, неопходно је водити рачуна о реалним могућностима ученика и захтјевима који им се

постављају. Могућности ученика зависиће од већег броја чинилаца: нивоа психичког развоја, обима информација, стечених искустава, емоционалне зрелости, мотивације.

Наставник треба организовано, плански и систематски да помаже ученицима да се код њих развију квалитети потребни за успјешно рјешавање проблема: осјетљивост за проблеме, критичност према ранијем знању, искуству и начинима рјешавања, способност рационалног организовања процеса рјешавања, способност брзог провјеравања хипотеза и рјешења и сл.

Самостално рјешавање проблема као начин рада је велики изазов не само за ученике него и за наставника који је одговоран за исход. Да ли је час на коме је доминирало рјешавање проблема успио, може се закључити само на основу тога да ли су ученици разумјели и усвојили планирани садржај. Добру могућност да добије повратну информацију има наставник у оној фази у којој ученици износе и образлажу хипотезе за рјешење проблема. Тада он може да увиди да ли су они мисаоне напоре добро усмјерили према циљу и, зависно од исправности, да укаже на грешке и учини исправке.

Из свега можемо закључити да ученику треба омогућити да: уочава, открива, истражује, упоређује и закључује; али уз учитељеву осмишљену помоћ која се огледа у подстицању, усмјеравању и његовању индивидуалних способности.

Литература

Брчкало 2009: Б. Брчкало, *Приповједачко дјело Петра Кочића у настави,* Источно Сарајево: Филозофски факултет у Источном Сарајеву.

Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика II,* Дидактичке теорије и теорије учења, Научна књига: Учитељски факултет.

Гајић 2004: О. Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси,* Нови Сад: Филозофски факултет – Нови Сад.

Ђорђевић 1972: Ј. Ђорђевић, Решавање проблема као облик стваралачког рада у настави, *Настава и Васпитање,* Београд, 237-256.

Илић 1998: П. Илић, *Методика наставе српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси,* Нови Сад: Змај.

Јукић 2001: С. Јукић, *Настава у којој ученик мисли,* Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Николић 1979: М. Николић, *Књижевно дјело у наставној пракси,* Београд: Научна књига.

Николић 1992: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пољак 1977: В. Пољак, *Наставни системи,* Загреб: Педагошко- књижевни збор.

Продановић, Ничковић 1974: Т. Продановић, Р. Ничковић, *Дидактика,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Максимовић 1963: Д. Максимовић, *Патуљкова тајна,* Сарајево: Свјетлост.

Вера М. Црквењаш*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115463C

УНАПРЕЂЕЊЕ САРАДЊЕ ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ШКОЛЕ

Родитељи представљају веома важан фактор успјеха ученика у школи. Многи ће се запитати како је то могуће, али сваки наставник ће вам дати потврду да је то заиста тако. Они су својој дјеци велика подршка, али, понекад, и, условно речено, "камен спотицања". Сваки родитељ очекује од свог дјетета да буде најбољу ученик у одјељењу, најуспјешнији у ваннаставним активностима, итд. Међутим, ако дијете нема способности вође и не показује резултате који се од њега очекују, долази до одређених сукоба на релацији родитељ – ученик, а при томе је главни узрок свега школа, тј. наставник.

Када говоримо о ученицима, морамо рећи да су они обично свјесни очекивања својих родитеља, а ако их не испуњавају, долази до озбиљног унутрашњег сукоба, што се одражава на успјех и понашање у школи. Чести су случајеви да не постоји основна доза повјерења између дјеце и родитеља, већ само притисак да се буде успјешан, по сваку цијену. Дакле, једна од ставки на коју би требало покушати утицати, јесте то да се родитељима укаже најбољи пут изградње повјерења са дјететом. На тај начин, директно се може утицати на постигнуће ученика, јер више нема притиска и конфликата, а родитељима се може помоћи да што, као родитељи, буду што успјешнији. „Правилан избор и успешна примена метода у образовању и оспособљавању за компетентно родитељство треба да омогући: да родитељи стекну и усвоје оне садржаје који ће им бити од користи да исправно и заузимају ставове; да научно сазнају свет који их окружује; да правилно и успешно поступају у раду са децом у породици; да допринесу бољој заинтересованости родитеља за стицање знања и умења“ (Пејић 2010: 187).

Сагледавајући сарадњу родитеља и школе, једна од ставки коју је неопходно истаћи је то да се она углавном своди на родитељске састанке, гдје се уопштено разговара о текућим проблемима, како у одјељењу тако и у школи. Конкретно говорећи, сарадња је на веома ниском нивоу, али кривца за то не треба тражити само на једној страни, у родитељима или школи, већ је та кривица узајамна. „ Када је реч о циљу сарадње, чешће се расправља о смислу, сврси, о томе зашто је она потребна итд. Мишљења су различита, а најчешће се истичу:

* vera.crkvenjas@hotmail.com

1. Основна сврха сарадње је да омогући координацију, усклађивање, снхронизацију, повезивање активности породице и школе, у процесу васпитања (циљ је један за обе,а школа је доминантна).
2. Циљ сарадње је да пружи помоћ породици у реализацији њене васпитне функције.
3. Кроз сарадњу породице и школе треба обезбедити услове за оптималан развој детета.
4. Сарадњом треба стварати услове за реализацију циља васпитања.
5. Циљ сарадње одређује се и кроз навођење конкретних подручја рада: међусобно информисање, педагошко образовање родитеља, ангажовање родитеља у остваривању задатака школе“ (Грандић 2001: 282).

У свему што радимо, морамо да имамо неки циљ и сврху тога. Основни циљ сваког наставника је успјех и задовољство сваког ученика, а то представља и циљ сваког родитеља.

Нажалост, темпо живота је такав да је велики број родитеља стално заузет великим бројем обавеза, те да су дјеца често препуштена сама себи. Међутим, потребно је родитељима, на неки начин, без оптуживања, указати на то колико је занемаривање погубно за њихову дјецу. Наравно, одређена доза самосталности је потребна, али не када се због те самосталности занемарују обавезе. Чињеница је да велики број дјеце ужива да буде "самостално" на такав начин, али су они још увијек незрели да би могли сагледати посљедице таквог понашања. „Презаузети родитељи све мање имају времена да се друже са својом дјецом, а неки од њих су да дружење са децом одгађају за неко будуће време, наводно, `боље време`, губећи из вида да `будуће боље време` за развој, васпитање и учење деце не постоји, и да свако одлагање рада са њима може да има погубне последице по њихов психофизички, социјални,емоционални и сваки други развој, васпитање и учење“ (Пејић 2010: 285). Из претходно наведеног можемо видјети колико је важно да родитељи прате колико и како ради и учи њихово дијете, те сарађује са наставником, а све у сврху напредовања и што бољег успјеха њиховог дјетета.

Такође, оно што још утиче на понашање и успјех, а на шта би се могло утицати већим контактом са родитељима, јесте материјално стање породице. У суштини, неважно је да ли је то добростојећа породица или породица лошег материјалног стања, потребно је на ту тему разговарати, како са ученицима, тако и са родитељима. Један од циљева школовања јесте тај да ученици схвате да не уче само за оцјену или неку другу врсту награде, већ да је знање награда само по себи. Дакле, у сарадњи са родитељима, потребно је разговарати на ту тему, али без наметања свог мишљења, пошто је то увијек осјетљива тема за родитеље. Али, када их наставник упути у то да је то само због добробити њихове дјеце, и

родитељи ће показати интересовање за ту тему. Сваки родитељ је и најосјетљивији на своју дјецу, те је зато потребно са њима разговарати са највећим опрезом и поштовањем. Они се труде да својој дјеци обезбједе само најбоље, не разумијевајући да им понекад чине и "медвјеђу услугу", односно да могу напрвити супротан ефекат.

Оно што је важно знати да би се остварио добар однос са родитељима, али и за правилан однос са учеником, јесте то да ли он долази из комплетне породице или је дијете разведених родитеља. Ова ставка је јако важна, из разлога што она пружа увид у то какве психозе може да носи дијете у својој глави, ако из неког разлога породица није комплетна.

Из свега наведеног, може се видјети да је сарадња школе, односно, наставника и родитеља јако важна и да се једна, заиста кавалитетна сарадња, не може остварити ако обје стране нису заинтересоване за то, ако не уважавају мишљење оног другог и ако се та сарадња не продубљује, већ се своди само на површинско упознавање. То значи да је од самог почетка школовања потребно разговарати са родитељима што је чешће могуће, о разним питањима која се тичу ученика. То не значи да треба често заказивати родитељске састанке, већ да треба са њима разговарати појединачно. У овоме велику улогу игра сама личност наставника, јер оно о чему он разговара са родитељем, треба и да остане између њих, а не да постане нова тема у школи. На тај начин, створиће се узајамно повјерење, које је основа било каквог односа.

„Школа својим годишњим предвиђа и облике сарадње са родитељским домом, али је организација препуштена одељењском старешини. За успешну сарадњу неопходно је да одељењски старешина добро упозна породицу ученика, како би могао правилно да процени у чему му породица може помоћи, а у чему му одмаже. Уколико то успе да оствари, одељењском старешини ће бити објашњен највећи део узрочности ученковог понашања“ (Грандић 200: 288).

Ако бисмо погледали просјечно одјељење, веома је мали број високо-образованих људи, којима неки термини, као што је наставни план и сл., нешто представљају. У суштини, ти термини једино нешто значе наставнику. На несрећу, постало је "модерно" служити се непознатим изразима, како бисмо испали паметни или само "отаљали" посао, те и поједини наставници праве ту грешку, којом још више збуњују родитеље. На примјер, управо када је ријеч о Наставном плану и програму, велики број родитеља мисли да њега доносе наставници и да они планирају шта ће дјеца учити, а не да то ради Министарство просвјете и културе. Наравно, није неопходно да они то знају, већ тим упућивањем, смањила би се тензија између родитеља и школе.

Родитељима се на почетку сваке школске године саопшти какав је Наставни план за ту годину, али све остаје на томе. Зашто не проширити ту тему, објаснити шта то подразумијева, какве ће бити обавезе, у ком обиму ће бити проширене? Сваки разред је тежи од претходног, што многи

родитељи не схватају. Тако се појави проблем, да дијете које је у претходном разреду било одлично, имало можда и све петице, у наредном попусти, јер је градиво теже. То јако тешко подносе и родитељи и дијете, јер не могу да разумију у чему је проблем. Ово се посебно односи на ученика, коме није јасно зашто исто учи, а оцјене су лошије. Тада се обично кривица проналази у наставнику, што је неопходно предуприједити. Поред тога, могу и неке породичне ситуације да утичу на (не)успјех ученика, те је то још један разлог за дубљу сарадњу родитеља и школе.

Чест је случај да наставници не одржавају родитељске састанке, чак ни онолико колико је минимално потребно, а очекују сарадњу родитеља. Неспорно је и то да велики број родитеља и на те родитељске састанке долази само "ради реда". Ипак, ако би ти родитељски састанци представљали неку врсту савјетовања и упућивања, резултати не би изостали. Велики број стручњака савјетује да се на родитељским састанцима износе резултати и проблеми цјелокупног одјељења, а не појединачне информације о сваком ученику. За то су предвиђене информације и наставник треба да буде тај који ће инсистирати на томе да се што чешће информишу о својој дјеци и да је он вољан да сарађује у сваком тренутку. „Родитељи најчешће сарађују са оним одељењским старјешинама, који имају смисла за комуникацију, о којима ученици имају лепо мишљење, који плене својом непосредношћу, који показују и доказују своју добронамерност и за које се зна да неће употребити указано поверење. Такве одељењске старешине имају шансе да буду иницијатори сарадње са родитељима и да њихова иницијатива буде прихваћена без већег отпора“ (Грандић 2001: 289).

У претходно наведеном, неколико пута смо напоменули да би требали измијенити постојећу праксу, према којој је довољан родитељски састанак и повремене информације, да би се остварила сарадња са родитељима. Који би то били начини, да се измијени оно што се већ годинама спроводи у свим школама? Како би се родитељи могли упутити у функционисање школског система, а да им то буде на близак начин? Како и на који начин их упутити да помогну свом дјетету, разумију га и прихвате чињеницу да можда и не посједује високу интелигенцију научника, али да има неке друге квалитете? И, како све то урадити, а да родитељи то не доживе као директан удар на њихов начин васпитавања?

У свим професијама, постоји један вид предавања, познат као *семинар*. Некада су у школским установама семинари били обавезујући, ради добијања лиценце за рад, али су укинути. Зашто ти семинари не би били организовани и за родитеље? Ако би на родитељство гледали као на једну врсту професије, онда бисмо морали истаћи да је то најважнија и најсвеобухватнија професија, која укључује огромну количину стреса, пожртвованости и љубави. Наставник, доктор, итд., имају радно вријеме, док је "радно вријеме" родитеља неограничено и траје читавог живота.

Зашто онда замјерити родитељима ако су можда више размазили своју дјецу или се труде да им живот буде лакши него њима? Зашто им само не указати на могућности, које се отварају ако прихватају дјецу онакву какви јесу, а не какви би они жељели да буду?

На тим семинарима би се окупили различити стручњаци, односно из различитих области – психологије, педагогије, али и представници Министарства. На тај начин би се родитељима указало на важност њиховог мишљења, били би упућени у начин функционисања школе и на којим принципима се заснива настава. Ако би се та сарадња интензивирала, а семинари уведени као обавезни, онда родитељи не би могли за све што мисле да није у реду, окривили школу и наставника, већ би дио одговорности био и на њима.

У својој књизи, „Унапређивање сарадње наставника и родитеља“, проф. Ратко Пејић даје конкретне приједлоге како побољшати сарадњу и које облике сарадње можемо користити у раду са родитељима, па тако издвајамо неке, као што су: повремена предавања, вечери за старије, округли сто, школа за родитеље, итд.

У школама, у саставу Школског одбора, има један члан из реда родитеља, али обично нема неку важну улогу. Ако би на том мјесту био неко, ко је стварно заинтересован да се побољша сарадња између родитеља и школе, идеја није неостварива. Нажалост, оно што је неопходно истаћи, а нисмо навели ,је и то да се поставља питање да ли би родитељи били заинтересовани за неки дубљи вид сарадње. За то постоје различити и многобројни разлози. Неким родитељима не би дозвољавао посао, неки би сматрали да је то глупост. Зато би требало прво испитати мишљење родитеља и њихову спремност да се активно укључе у рјешавање проблема, који настају као посљедица неразумијевања и незнања. такође, потребно је испитати колико се наставници труде и да ли су спремни да промијене свој дугогодишњи начин рада.

Ипак, у неким школама, запослен је већи број младог кадра, који би био спреман да учествује у таквим програмима. Ниједна промјена није могла да се деси "преко ноћи", па тако неће ни ова. Као што смо већ навели, једна од предиспозиција за успјех у унапређењу сарадње родитеља и школе, јесте то да се са тим почне чим дијете крене у школу. Наставник би могао да има лични дневник у који би записивао све податке о ученику, а које је с временом добио од родитеља. Том дневнику би само он имао приступ, јер би то био,у ствари, лични картон ученика.

С обзиром на ионако општепознату чињеницу колико су емотивно повезани наставник и ученици, наставник би управо ту повезаност могао да искористи да утиче на учеников пут, да га правилно усмјерава, да ту његову приврженост искористи као мотив и подстрек за што бољу сарадњу са његовим родитељима.

Оно о чему нисмо говорили када је у питању сарадња родитељ-школа, јесте да су неки родитељи склони томе да урушавају ауторитет и

кредибилитет наставника који учи њихово дијете. То раде на тај начин што пред дјецом износе негативне ставове о наставницима, што никако не би смјели да раде. Не због тог наставника, већ управо због свог дјетета. У глави дјетета долази до збуњености и питања како је могуће да он воли неког за кога његови родитељи кажу да је лош? И онда лошим односом покушавају да родитељима покажу да наставника више не воле и да му не вјерују, а већ смо указали на битност повјерења. Тако то иде у круг, а највише страдају ученици. Једном подривен ауторитет, тешко се поново успоставља и то оставља несагледиве посљедице по дјецу, управо због њихове емотивне везаности за оног ко их учи. „За развијање добрих односа између наставника и родитеља у процесу сарадње важно је:

1. добро међусобно познавање родитеља и наставника,
2. неопходно је стално подстицати и развијати позитивне ставове наставника према родитељима и обрнуто,
3. односи треба да буду, кроз све фазе кроз које сарадња пролази, равноправни,
4. односи треба да се темеље на међусобном поверењу и поштењу,
5. емпатија треба да буде основа за њихово добро међусобно разумевање,
6. односи треба да буду спонтани, срдачни, топли“ (Грандић 2001: 285).

Из овога можемо да закључимо колико су важни односи наставника и родитеља, њихово међусобно повјерење, поштовање и брига, те емпатија, која је један од основних фактора односа ученик-наставник. Зато емпатија мора да постоји и на релацији наставник-родитељ, као окосница добрих односа.

С обзиром на то да је централна фигура наставе управо ученик, неопходно је уложити напор и пронаћи најбољи начин сарадње родитеља и школе, да се сваки могући сукоб предуприједи, да ученици не буду доведени у ситуацију у којој ће се осјећати најмање битнима и у којој ће се само доказивати нечије право и кривица, без освртања на осјећања и мишљење ученика.

Закључак

Ученици представљају велике људе у малом тијелу. Сваки ученик је личност за себе и кад дођу у школу, та личност се развија у сваком погледу, наравно, уз помоћ наставника.

До тада, у њиховом животу, постојали су само родитељи и оно што они кажу и захтијевају. Неки ученици јесу ишли у вртић, али у вртићу влада потпуно друга организација и начин рада. Дакле, самим поласком у школу, ученици, али и њихови родитељи, се суочавају са великом животном промјеном. Другачија су очекивања, обавезе, живот више није само игра. Обично родитељи имају велика очекивања кад је њихово дијете

у питању, што је сасвим природно. Међутим, управо из тих великих родитељских очекивања, касније произилазе неки проблеми.

Веома честа реченица у школи је „Али, код куће зна све!", у случају да родитељ није задовољан оцјенама. Родитељима је јако тешко да схвате да су њихова очекивања нереална, што је потпуно разумљиво. Због тога је потребно чешће разговарати са родитељима и постепено их упутити у способности њиховог дјетета.

Управо то смо покушали објаснити у овом раду. Како допријети до свијести родитеља, који у свом дјетету види сву драгоцјеност и жели за њега бољу будућност? Да ли га за то треба окривити или покушати помоћи, све због добробити тог ученика?

Свака сарадња носи и одређене тешкоће, па тако и ова. Тешкоће јесу велике, али не и несавладиве. Зато је неопходно уложити велики напор, инсистирати на чешћим контактима са родитељима, али да ти контакти не подразумијевају само пуко и привидно интересовање, већ да буду заиста сврсисходни и дјелотворни. Такав вид продубљене сарадње, може имати само позитиван исход. Главни циљ који се жели постићи том сарадњом, јесте тај да ученик напредује у развоју свих способности, а он ће се и постићи када ученици увиде да је та сарадња заиста озбиљна.

Сарадња родитеља и школе представља важан и комплексан проблем, који се не може рјешавати „преко ноћи“. Веома је битно да и једни и други схвате ко је цијелој причи најважнији, да се занемари сујета и да они, у суштини, сарађујући олакшавају једни другима. Родитељи су упућенији у одређени систем рада, а наставници немају проблем објашњавања зашто је нешто овако или онако. Због свега наведеног, неопходно је порадити на рјешавању ових проблема, са којима се школа суочава дужи временски период. На тај начин, створиће се једна нова, позитивна клима, која ће употпунити и потпомоћи развој психо-физичких способности ученика.

Литература

Бранковић, Илић (2004): Д. Бранковић, М. Илић, *Основи педагогије*, Бања Лука: Учитељски факултет.

Грандић 2001: О. Грандић, *Породична педагогија – приручник,* Нови Сад: Филозофски факултет.

Пејић 2010: Р. Пејић, *Унапређивање сарадње наставника и родитеља,* Пале: Филозофски факултет.

Рот (1990): Н. Рот, *Општа психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојаковић (2012): П. Стојаковић, *Психологија за наставнике*, Бања Лука: Графид.

Сузић (2005): Н. Сузић, *Педагогија за 21. вијек*, Бања Лука: ТТ-Центар.

Трнавац, Ђорђевић (1995): Н. Трнавац, Ј. Ђорђевић, *Педагогија*, Београд: Научна књига.

Зорица Ч. Благојевић-Боровчанин*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115471B

ВЕРТИКАЛНА И ХОРИЗОНТАЛНА ИНТЕГРАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У КОМБИНОВАНОМ ОДЈЕЉЕЊУ

Увод

Актуелне и крупне друштвено-економске промјене врше снажан утицај на школство и условљавају друштво да промишљеније схвата значај васпитно-образовног процеса као основне базе за развој и просперитет самог друштва. Организовати наставу и осмислити обим наставних садржаја који ће одговарати за сваку личност понаособ, како оне који се истичу у учењу и раду, тако и ученике ометене у психофизичком развоју, велики је изазов за организаторе наставног система. Образовни стандард једног друштва огледа се у развијеној школској мрежи. Мрежа основних школа у Републици Српској представља двојни систем кога чине матичне (градске) и подручне (сеоске) школе. Основна карактеристика подручних школа је специфична организација рада, гдје је одјељење састављено од ученика два или више разреда са којим истовремено ради један учитељ - комбиновано одјељење. Рад у комбинованом одјељењу заснован је на диференцираном учењу. Организација наставе познавања природе и друштва у комбинованим одјељењима заснива се на одређеним законитостима и узрочно-посљедичним везама учесника наставног процеса, наставних садржаја и дидактичко-методичких концепција рада. Сазнајни процес у настави природе и друштва заснива се на посматрању и активном дјеловању, па су модели учења и поучавања у настави природе и друштва у комбинованом одјељењу најприближнији савременој концепцији наставе. Будући да су подручне школе већ дуже вријеме запостављене, због етатизације школског система и унифициране организације рада, рад је посвећен актуелним проблемима везаним за организацију наставе познавања природе и друштва у комбинованим одјељењима.

* zoricabb73@gmail.com

1. *Комбинована одјељења у мрежи основних школа Републике Српске*

Комбинована одјељења имају прошлост дужну поштовања. Као форма организације школе, комбинована одјељења стара су колико и организовано школство у Републици Српској. У школској мрежи разликују се два типа основних школа: матичне (централне) школе и подручна (издвојена) одјељења. Матичне школе су генерално веће, налазе се у градским и приградским подручјима, обавезно су деветогодишње и са административним особљем које надгледа функционисање школе, као и њој припадајућих подручних одјељења. За разлику од њих, подручна одјељења, просторно су издвојена и налазе се у руралним подручјима, карактерише их мали број ученика, обично распоређених у комбинована одјељења, према узрасној доби до петог разреда.

У Републици Српкој, тренутно постоји 704 редовне основне школе, распоређене према организационој стуктури и територијалној распрострањености на 187 (26,6%) матичних школа које се налазе у градским срединама, њих похађа 79543 ученика, што чини 80,7% укупне ученичке популације. Остатак, односно 517 (73,4%) подручних школа, похађа 19057 ученика и распоређене су у руралним подручјима (Табела 1).

Табела 1. *Број редовних матичних и подручних основних школа и ученика на почетку школске године*

	Редовне основне школе		Матичне школе		Број ученика у матичним школама		Подручне школе		Број ученика у подручним школама	
	школе	ученици	укупно	%	укупно	%	укупно	%	укупно	%
2005/2006	764	119,405	185	24,2	95452	79,9	579	75,8	23953	20,1
2006/2007	764	116,451	186	24,3	93239	80,1	578	75,7	23212	19,9
2007/2008	763	114,999	186	24,4	92787	80,7	577	75,6	22212	19,3
2008/2009	753	112,884	187	24,8	91479	81,0	566	75,2	21405	19,0
2009/2010	730	108,332	187	25,6	87586	80,9	543	74,4	20736	19,1
2010/2011	727	104,625	187	25,7	84,208	80,5	540	74,3	20417	19,5
2011/2012	706	100,966	187	26,5	81263	80,5	519	73,5	19703	19,5
2012/2013	704	98,599	187	26,6	79543	80,7	517	73,4	19057	19,3

Извор*: Статистика основног образовања бр. 7-13, Републички завод за статистику Републике Српске, Бања Лука.*

Квантитативни подаци о школству у Републици Српској не показују позитивне трендове, смањује се број ученичке популације што доводи и до реорганизације или потпуног укидања појединих школа. Већина подручних школа нема попуњене капацитете, те су ученици распоређени у комбинована одјељења, што наставни процес знатно отежава, а ученике ставља у неравноправан положај у односу на њихове вршњаке из матичних школа. У Табели 2 приказани су подаци о заступљеност чистих и комбинованих одјељења у мрежи редовних основних школа Републике Српске.

Табела 2. *Структура чистих и комбинованих одјељења у редовним деветоразредним основним школама на почетку школске године.*

	УКУПНО		ЧИСТА ОДЈЕЉЕЊА I - IX РАЗРЕДА				КОМБИНОВАНА ОДЈЕЉЕЊА I - IX РАЗРЕДА			
	одјељења	ученика	одјељења	структура %	ученика	структура %	одјељења	структура %	ученика	структура %
2003/2004	5954	124802	5156	86,6	113927	91,3	798	13,4	10875	8,7
2004/2005	5844	122434	4952	84,8	110612	90,3	892	15,2	11822	9,7
2005/2006	5822	119405	4939	84,8	108431	90,8	883	15,2	10974	9,2
2006/2007	5787	116451	4893	84,6	105823	90,9	894	15,4	10628	9,1
2007/2008	5787	114999	4887	84,6	105201	91,5	891	15,4	9798	8,5
2008/2009	5787	112884	4932	85,2	103977	92,1	855	14,8	8907	7,9
2009/2010	5533	108322	4730	85,5	100079	92,4	803	14,5	8243	7,6
2010/2011	5482	104628	4667	85,3	96924	92,6	805	14,7	7701	7,4
2011/2012	5361	100966	4552	84,9	93227	92,3	809	15,1	7739	7,7
2012/2013	5228	98599	4408	84,3	90837	92,1	820	15,7	7762	7,9

Извор: *Статистика основног образовања ,Билтени бр.7-13, Републички завод за статистику Републике Српске, Бања Лука*

Квантитативни показатељи о школству, у претеклих десетак година, показују негативне трендове. Број ученика се смањује што доводи и до смањења броја одјељења. У школској 2003/2004. години укупан број одјељења износио је 5954, од тога 5156 чистих и 798 комбинованих одјељења. Десетак година касније, тај број се знатно смањио, тако да у школској 2012/2013. години , укупан број износи 5228, што је за 726 одјељења мање.

Један значајан податак, који се може издвојити, указује на пораст комбинованих одјељења у протеклом периоду. Школске 2012/2013. године износио је 819, што доводи до закључка да смањењем броја ученичке популације, долази до смањења чистих одјељења и формирања

комбинованих одјељења. Комбиновано одјељење претежно се односи на разредну наставу, гдје се због рационализације организације васпитно-образовног рада ученици различитих разреда уједињавају у једно одјељење. У Табели 3 приказан је структурални однос чистих и комбинованих одјељења у разредној настави.

Табела 3. *Структура чистих и комбинованих одјељења у разреднј настави на почетку школске године*

	УКУПНО ОДЈЕЉЕЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ		ЧИСТА ОДЈЕЉЕЊА		КОМБИНОВАНА ОДЈЕЉЕЊА	
	I - V разред	Структура %	I - V разред	Структура %	I - V разред	Структура %
2003/2004	3522	100	2733	77,6	789	22,4
2004/2005	3491	100	2557	74,3	884	25,7
2005/2006	3301	100	2528	73,6	873	26,4
2006/2007	3350	100	2476	73,6	884	26,4
2007/2008	3201	100	2423	72,6	878	27,4
2008/2009	3202	100	2458	71,9	844	28,1
2009/2010	3168	100	2367	74,7	801	25,3
2010/2011	3176	100	2371	74,7	805	25,3
2011/2012	3125	100	2316	74,9	809	25,9
2012/2013	3025	100	2206	72,9	819	27,1

Извор**:** *Статистика основног образовања ,Билтени бр.7-13, Републички завод за статистику Републике Српске, Бања Лука*

Од укупног броја, односно 3025 одјељења у разредној настави, 27,1% чине комбинована одјељења. Дакле, свако *четврто одјељење* у разредној настави је комбиновано, односно сваки *четврти учитељ* у Републици Српској ради у комбинованом одјељењу.

Број чистих одјељења у разредној настави знатно се смањује, за протеклих десетак година, школе су осиромашене за 526 чистих одјељења. За разлику од њих, број комбинованих одјељења се повећао, што указује да ће уколико се не зауставе негативно демографско кретање школске популације, комбинована одјељења постати саставни дио градских школа, а као организациона форма рада престаће да важи само за школе у руралним срединама.

2. *Дидактичко-методичке концепције рада у комбинованом одјељењу*

Због малог броја ученика, економске и временске рационалности, наставни процес у већини подручних школа се одвија у различитим моделима комбинованих одјељења. Структура комбинованог одјељења зависи од броја ученика заступљених у појединим разредима. Какви ће се ефекти васпитно-образовног рада у комбинованим одјељењима постићи дјелимично зависи и од модела комбиновања разреда. У теоријским изворима постоје различита мишљења о типу и моделу организације комбинованог одјељења, углавном су потпуно опречна и настала су под снажним утицајем педагошких праваца из 19. и 20. вијека. У пракси се користе двије врсте модела:

1. модел који је заснован на спајању ближих разреда (I и II, III и IV)
2. модел који је заснован на спајању удаљених разреда (I и III, II и IV).

Основни аргументи за овакве комбинације углавном су засновани на поставци да је на сваком наставном часу незаобилазна смјена директног и индиректног рада са ученицима, односно смјена директног поучавања и самосталаног рада ученика.

Присталице комбиновања ближих разреда (Пољак, В., Богнар, Л. и др.) наводе као *предности* :

- ближа узрасна доб, могуће је повремено организовати неподјељени, заједнички рад ;
- ученици старијег разреда имају прилике да понављају градиво претходног разреда,
- лакше се успостављају повољнији односи међу ученицима,
- приближнији је фонд сати по предметима и укупна наставна недјеља (Богнар, 1982:33).

Као *слабости* овог типа комбинованог одјељења наводи се да;

- постоји опасност од нивелирања програма ближих узрасних разреда,
- чешћа измјена учитеља, онемогућавање да учитељ води ученике од првог разреда до преласка у предметну наставу,
- теже је организовати самостални рад (посебно код I и II разреда), због узрасних карактеристика.

Присталице комбиновања удаљених разреда (Вуковић, Р. и др.) наводе слиједеће *предности*:

- већа сигурност у подјели садржаја наставног рада по разредима јер су веће разлике у наставним програмима,
- са вишим, старијим разредом лакше је организовати самостални рад,
- старији ученици могу преузети и неке наставникове функције у независним групама

- старији разред има већи недјељни фонд па је могуће неколико часова држати одвојено, само за њих (Вуковић, 1951: 29).

Слабости комбинације удаљенијих разреда је неекономичност, јер нема никавих изгледа за интеграцију садржаја и заједнички рад. Реформом основног образовања, уведен је модел 3+3+3 деветогодишње основне школе (тријаде: три разреда- разредне, три разреда-разредно-предметне и три разреда -предметне наставе) чиме су све недоумице о типу и могућностима комбинације у подручним одјељењима престале.

Рад у комбинованом одјељењу тежи је од рада у једноразредном (чистом) одјељењу због низа организационих и педагошко-методичких специфичности. Ове специфичности имају велики утицај на припремање учитеља за рад, на организацију и извођење наставног часа, а самим тим и на резултате рада. Током припремања, организовања и извођења васпитно-образовног процеса у комбинованим одјељењима мора се водити рачуна о оспособљавању ученика за самосталан рад (први кораци у самосталном раду, изграђивање вјештина и изграђивање навика). Самосталан рад је битан јер је васпитно-образовни рад у комбинованим одјељењима заснован највише на принципима индивидуализације и на диференцијацији наставе. Диференцијација наставе је таква организација наставног процеса гдје се веће групе ученика (одјељење) дијеле у мање групе (разреде) и пред њих се поставе различити захтјеви у односу на обим и дубину садржаја који се ученицима нуди.

Специфичност наставног процеса у комбинованом одјељењу најбоље је посматрати на једном наставном часу. Наставни час у комбинованом одјељењу састављен је од више наставних процеса, са различитим задацима, који се одвијају истовремено. Сваки има своје наставне етапе, своју методску структуру, одвија се по посебној законитости и сл. Веза између ових различитих наставних процеса, рад је једног учитеља. Неки дидактичара такав поједини наставни час у разреду зову *мали час*, а час у цијелом комбинованом одјељењу - *велики час.* Настава у комбинованом одјељењу одвија се смјеном директне и индиректне наставе. *Директна настава* везана је за непосредан рад учитеља са ученицима, а *индиректна настава* за самосталан рад ученика под вођством учитеља. Приликом припремања за час, учитељ даје временске оквире трајања директног и индиректног рада. Број смјена и дужина појединих етапе часа зависи од низа фактора: узрасне доби ученика, склопу наставних јединица, метода, облика и средстава рада, типова наставних часова, тежине и сложености наставне грађе која се обрађује итд. Рад у комбинованом одјељењу захтјева велику спремност и сналажљивост наставника у организацији рада да би наставно вријеме за све ученике било потпуно искориштено. Успјешно организован васпитно-образовни рад на једном часу у комбинованом одјељењу треба да има сљедеће одреднице:

- сви ученици буду ангажовани,

- самосталан рад једног разреда омогућује наставнику директан рад с другим разредима,
- да се равномјерно измјењује по разредима директан и самосталан рад
- да се постиже максимална ефикасност директног и индиректног рада,
- интеграција садржаја.
- да се искористе олакшице свуда гдје је то могуће, а да се при том респектују специфичне разлике наставног плана и програма по разредима (Шимлеша, 1978: 373).

Очигледно је да је рад у комбинованом одјељењу оптерећен бројним тешкоћама и слабостима. Њихово, бар дјелимично, превазилажење заснива се на квалитетном планирању и припреми учитеља за рад. Да би организација васпитно-образовног рада у комбинованим одјељењима била успјешна, учитељи још при изради годишњих планова треба да воде рачуна о хризонталној и вертикалној интеграцији садржаја за све разреде датог одјељења.

Под *вертикалном интеграцијом* подразумјевамо рационално повезивање садржаја из једне наставне области у различитим разредима при чему сваки наставни предмет и сваки разред задржава своју посебност. Учитељ је у обавези да задатке, обим, интензитет и карактер садржаја прилагоди сваком разреду. Програми већине наставних предмета од II до V разреда конципирани су по принципу концентричних кругова, тако да вертикалном интеграцином, ученици млађих разреда могу брже да напредују, а ученици старијих разреда су у прилици да претходно стечена знања утврђују, повезују и примењују у новим ситуацијама. Вертикалном интеграцијом се рад у комбинованом одељењу богати и по садржају (цјеловитије и продубљеније изучавање градива) и по форми извођења (рационалније трошење времена и рационалнија организација часа).

Вертикална интеграција може се примјењивати у сљедећим наставним предметима: природа и друштво, српски језик, математика, физичко васпитање, музичка и ликовна култура.

Хоризонтална интеграција је повезивање циљева, исхода и садржаја различитих наставних предмета у истом разреду. Захваљујући таквој интеграцији се једна тема, односно идеја, сагледава из различитих углова и придоноси оспособљавању ученика да у садржајима из различитих наставних предмета уочавају заједничке карактеристике.

При оваквом годишњем и мјесечном планирању потребно је и ускладити распоред часова по разредима. Градиво које се планира на поменуте начине обезбјеђује виши ниво индивидуализације и напредовања ученика (Шпијуновић, 2003: 64-66).

Иако се у комбинованом одјељењу налазе два или више разреда, дјеца различите доби и предзнања, то је ипак јединствени колектив, настава се изводи у заједничкој учионици, ученици слушају једни друге,

утисци се мјешају. Зато је природно да се у таквом одјељењу у појединим дијловима наставног часа користе етапе заједничког рада, а најчешће заједнички увод или заједнички завршетак часа. То се успјешно рјешава постављањем проблемске ситуације за комплетно одјељење из којег ће слиједити различити задаци за сваки разред , а на крају часа сви ће радо саслушати радове појединих разреда.

3. *Наставни садржаји предмета Природа и друштво*

Наставни програм је трајнији школски документ којим се одређују и конкретизују обим, структура, дубина и редослијед садржаја наставних предмета заступљених у наставном плану и дају сажета дидактичко-методичка упутства за њихову обраду. Усваја се на исти начин и заједно са наставним планом као јединствена школска публикација (Илић 2003:232). Програмски саржаји који се укључују у садржај наставног предмета узимају се из оквира одређене науке и том приликом се научна грађа дидактички трансформише, реконструише и преобликује.

Наставни предмет Природа и друштво представља један од најсвеобухватнијих предмета у разредној настави. Садржаји који се реализују у оквиру овог наставног предмета указују на јединство живе и неживе природе путем којих ученик може схватити свијет који га окружује, са којим живи, који може мјењати и подредити себи и својим потребама (Ђурчић, 2000). Најзаступљени су биолошки садржаји, потом географски, историјски, социјолошки, садржаји из подручја културе, морала, етике, естетике, технике итд. Због обимности природних и друштвених појава, наставно градиво природе и друштва се групише у садржајно-логичке цјелине које су дате у виду наставних тема:

I Наставна тема: Школа и породица
II Природна и друштвена средина и рад људи
III Топлота, ваздух и вода
IV Животиње мјеста и околине
V Биљке мјеста и околине
VI Саобраћај и саобраћајна средства
VII Прошлост мјеста и околине
VIII Орјентација у времену и простору и картографска писменост
IX Екологија
X Човјек као дио природе (5. разред- познавање природе)
XI Небеска тијела (5. разред- познавање природе)
XII Постанак и састав земље (5. разред- познавање природе)
XIII Природно-географске карактеристике завичаја (5. разред- познавање друштва)
XIV Друштвено-географске карактеристике (5. разред- познавање друштва)
XV Прошлост (5. разред- познавање друштва).

Свака тематска област се проширује и продубљује из разреда у разред, али и разликује квантитативно и квалитативно (спирални развојни систем). Распоред градива усклађен је са психофизичким могућностима и узрастом ученика.

У првом разреду, наведени садржаји се реализију кроз предмет *Моја околина*. Наставним планом за 1. разред је предвиђено да се настава остварује кроз петочасовни седмични фонд, односно годишњи фонд од 180 часова. Дјеца на узрасној доби од шест година су веома знатижељна за свијет који их окружује. Они немају јасно формиране представе о природном и друштвеном окружењу. Изучавајући наставно градиво, дјеца се упознају са новом средином (школом), са дужностима и обавезама, развија се култура понашања и односа према личној и друштвеној имовини, што доприноси социјалном и моралном развоју личности.

Од 2. до 5. разреда садржаји се реализују кроз предмет *Познавање природе и друштва,* а наставним планом је предвиђено да се настава остварује са по два часа седмично, односно 72 часа годишње. У 5. разреду долази до раздвајања наставног предмета на подручје *познавања природе* и *познавања друштва*.

Циљ васпитно-образовног рада у настави природе и друштва је да омогући ученицима да схвате условљеност и повезаност појава, односа и процеса у природи и друштву. Усвајањем садржаја из овог предмета, ученици ће касније олакшати стицање знања из области природних и друштвених наука, као и одговарајућа техничка и технолошка знања.

4. *Организација наставе природе и друштва у комбинованим одјељењима*

Организација наставе природе и друштва у комбинованом одјељењу заснива се на одређеним законитостима и узрочно-посљедичним везама учесника наставног процеса, наставних садржаја и дидактичко-методичких концепција рада. Суштински се разликује по обиљежјима учења и поучава од осталих наставних области, јер ученици упознају стварност непосредно. Човјек је дио природе, у њој настаје, расте и ствара, па ученици кроз наставне садржаје природе и друштва не само да се спремају за живот и рад него га лично и доживљавају. За све основне школе, па и комбинована одјељења, јединствен је наставни план и програм, односно обим наставних садржаја и фонд часова за њихову реализацију. Важећи Наставни план и програм у Републици Српској се примјењује од школске 2003/04, са измјенама и допунама из 2006, 2008 и 2010. године. Републички педагошки завод Републике Српске израдио је планове и програме по тријадама са посебним методичким упутствима за рад у првој тријади. У припреми постојећег плана и програма настојале су се постићи иновације с циљем да се:

- смањи садржајна преоптерећеност ученика у настави појединих предмета,
- наставни планови и програми појединих предмета усагласе са европским стандардима,
- сачува национална култура и традиција свих ученика који уче према том програму, без обзира на боју коже, нацију или вјероисповијест,
- уведу нови садржаји образовања који ће дјеци обезбиједити компетенције за слободан живот у 21. вијеку,
- у наставу уведу нове методе поучавања и учења којима настоје активност што више са наставника пренијети на ученике и тиме подстаћи учење учења и подржати субјективитет ученика.

Иако се овим наставним планом и програмом покушало превазићи традиционализам у настави и прилагодити се европским стандардима, већина просветних радника и даље тврди да су садржаји преобимни, да је предмета превише, те да ученици у основној школи стекну превише теоретског, а врло мало практично примјењивог знања. Искуство досадашњих реформи наставних планова и програма, говори да су код нас наставни планови и програми углавном били оптерећивани новим садржајима, а уџбеници су слиједили овај процес. Потребно је пронаћи неко рјешење и створити такав план и програм који ће задовољити потребе и друштва и ученика.

„Континуираним осавремењавањем наставног плана и програма, образовањем наставника и увођењем нових метода рада, треба смањити репродуктивну функцију наставе и појачати самосталан рад ученика који треба да науче бити критични, снаћи се у мору информација и одвајати битно од небитног, односно ученици треба да се науче учити.“ (Сузић 2005: 154).

Наставни план и програм мора да представља оквир у коме се крећу наставне активности, никако не смије бити ригидан. Да би се ово догодило, треба прије свега уложити средства, креативност и идеје у опремање школа и набавку нових наставних средстава, јер у неопремљеним учионицама, без основних помагала, наставник не може да организује другачији рад него да поучава

Бројни проблеми везани за организацију васпитно-образоног рада у комбинованим одјељењима, били би мање изражајни да није унифицираног наставног плана и програма. Потпуно исти наставни план и програм важи за матичне и подручне школе,односно чиста и комбинована одјељења. Највећи недостаци наставног плана и програма, по мишљењу методичара, огледају се у доминатној предметно-научној и разредно-часовној организацији садржаја. Такође, трајање наставних часова по 45 минута, негативно утиче на организацију рада у комбинованом одјељењу, обзиром да се наставни час реализује са ученицима различите узрасне доби, неријетко и потпуно различитих психофизичких могућности. Разрађујући ту идеју Спасојевић (2004:73) је писао: „Ефикасност

организација рада у патуљастим школама са комбинованим одјељењима, могуће је побољшати уколико се, по одређеним критеријумима, омогући дјелимично одступање од наставног плана и програма и прилагођавање програма могућностима сваког ученика појединачно, што и јесте начело савремене наставе.“ Због истовременог рада са различитим узрасним добима, учитељ приликом планирања наставног процеса у диференцираној настави мора прилагодити обим и тежину задатака са временским ограничењима малог и великог часа, вертикалној и хоризонталној интеграцији садржаја, предиспозицијама ученика, те студиозно приступити усклађивању наставних система са облицима и методама рада, због временске рационализације и исхода рада.

Из наведених разлога, основни задатак учитеља је да квалитетно организује рад, њиме руководи и омогући свјесно усвајање наставних садржаја. Те активности почињу од организације и израде распореда часова. У зависности од броја разреда у комбинованом одјељењу, те типа интеграције наставних садржаја, првенствено се израђује дневни и седмични распоред часова. У Табели 4 приказан је модел распореда наставних часова за дворазредно комбиновно одјељење II и IV разреда.

Табела 4. *Распоред часова у комбинованом одјељењу II и IV разреда*

Р.б / КО	Понедељак		Уторак		Сриједа		Четвртак		Петак	
	II	IV	II	IV	II	IV	II	IV	II	IV
1.	Музичко	Музичко	Вјерон.	Вјерона.	Српски	Српски	Физичко	Физичко	Од.зај.	Од.зај.
2.	Српски	Српски	Математ.	Математ.	Математ.	Математ.	Математ.	Математ.	Српски	Српски
3.	Математ.	Математ.	Српски	Српски	ПиД.	ПиД.	Српски	Српски.	Математ.	Математ.
4.	Физичко	Физичко	Додатна	Енгл.јез	Ликовно	Ликовно	ПиД	ПиД	-	Енгл.јез
5.	-	Додатна	Физичко	Физичко	Ликовно	Ликовно	-	Музичко	-	-

Приликом прављења распореда часова морају се испоштовати дидактички захтјеви о поступности и оптерећености, односно треба уважити чињицу да су почетни и завршни дани у радној седмици, као и почетни и завршни час у радном дану, неповољнији за рад са ученицима. У Табели 4 је приказан модел распореда часова који омогућава вертикалну интеграцију наставних садржаја. Наставно градиво природе и друштва се распоређује по концентричним круговима, односно садржаји из разреда у разред се проширују и продубљују. Овакав вид расподјеле наставног

градива омогућава квалитетну вертикалну интеграцију садржаја по разредима у комбинованом одјељењу, па се у пракси, најчешће оранизују заједнички часови природе и друштва, при чему је учитељ обавезан да прилагоди задатке, обим и карактер садржаја сваком разреду.

Садржаји природе и друштва могу се и хоризонтално (међупредметно) интегрисати, углавном са садржајима српског језика и ликовне културе. Успјешно организован наставни процес у комбинованом одјељењу заснива се на квалитетној припреми учитеља. Припремање учитеља за наставу природе и друштва, као и за остале наставне области, састоји се из три дијела: годишњег планирања, мјесечног или тематског планирања и план реализације сваке наставне јединице. Предуслов доброг планирања у комбинованом одјељењу је познавање цјелокупног програма природе и друштва у разредној настави.

У годишњем плану, учитељ планира наставу природе и друштва, глобално, за цијелу школску годину. Глобални план садржи само основне елементе наставног процеса: наслове наставних тема распоређене по мјесецима и одређен број часова за сваку темаску област. У Табели 5 наведен је примјер годишњег планирања за само један разред, а учитељ комбинованог одјељења је дужан да изради планове за сваки разред у вишеразредној комбинацији. Приликом израде годишњих планова, учитељ усклађује тематске садржаје свих разреда, ради рационализације наставног рада.

Табела 5. *Годишњи план рада из природе и друштва за четврти разред*

Школска година: 2013/2014		ГОДИШЊИ ПЛАН РАДА ИЗ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА		IV разреда
МЈЕСЕЦ	Планирано часова	Остварено часова	НАСТАВНЕ ТЕМЕ	
СЕПТЕМБАР	9		Картографска писменост	
ОКТОБАР	7 2		Картографска писменост Завичај и Република Српска	
НОВЕМБАР	7 1		Завичај и Република Српска Култура живљења и комуницирања	
ДЕЦЕМБАР	8		Завичај и Република Српска	
ЈАНУАР	4		Култура живљења и комуницирања	
ФЕБРУАР	8		Дјелатност људи условљене природним богатствима, временским приликама и потребама	
МАРТ	8		Дјелатност људи условљене природним богатствима, временским приликама и потребама	
АПРИЛ	2 4		Дјелатност људи условљене пр. богатствима, временским приликама и потребама Домаће животиње	
МАЈ	4 4		Домаће животиње Биљке	
ЈУН	2 2		Биљке Култура живљења и комуницирања	
Укупно:	72		Напомена:	

Све што годишњи план садржи, у оперативном плану се конкретизује кроз наставне јединице. Оперативни план садржи наставне јединице, тип часа, облике рада, наставне методе, наставна средства и исходе. Често се тематски план рада поистовјећује са мјесечним планом рада. У пракси се већином врши мјесечно планирање. Мјесечни план рада садржи наставне јединице које ће се реализовати у току мјесец дана. По фонду часова он се већином разликује од тематског плана из разлога што једна тематска област садржи више или мање часова него што је предвиђено мјесечним оквиром. У Табели 6 приказан је мјесечни план рада из природе и друштва.

Табела 6. *Мјесечни план рада из природе и друштва за четврти разред*

Школска година: 2013/2014		МЈЕСЕЧНИ ПЛАН РАДА ИЗ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА					IV разред
Седмица и датум	Р.б. часа	Наставне јединице	Тип часа	Облици рада	Наставне методе	Наставна средства	Исходи:
1. седмица од 03.03. до 07.03	46. 47.	Шумарство Индустрија и занатство	Об. Об.	Фр. инд. Фр. инд	Диј., Ил. Диј., Ил.	Уџбеник, Н.лист Карта	Ученик ће да: -Да наброји шумска богаства и предјеле у РС,.значај шума -Објасни разлику између индустрије и занаства, наброји центре, готове производе који се добију прерадом -Објасни значај трговине, угоститељства и туризма за људе,наброји туристичке центре -Наведе врсте саобраћаја и објасни значај саобраћаја и саобраћајне веза за људе -Наброји привредне гране, наведе њихова основна обиљежја и значај за људе -Примјењује стечена знања у пракси, рјешава постав. задатке
2. седмица од 10.03. до 14.03	48. 49.	Индустрија и занатство Трговина, угоститељство и туризам	Утв. Об.	Гр. инд. Фр. инд	Диј., мпр. Диј., Ил.	Уџбеник, Н.лист Карта	
3.седмица од 17.03. до21.03	50. 51.	Трговина, угоститељство и туризам Саобраћај	Утв Об	Гр. инд. Фр. инд	Диј., мпр. Диј., Ил.	Уџбеник, Н.лист Карта	
4. седмица од 24.03. до 28.03	52. 53.	Саобраћај Гране привреде	Утв Пон.	Гр. инд. Фр.гр.	Диј., мпр. Диј.,Ил.	Уџбеник, Н.лист Карта	
5. седмица 31.03	54.	Гране привреде	Пр.	Инд.	Мпр.	Наст. листићи	

Приликом оперативног (мјесечног или тематског) планирања, учитељ конкретизује наставне садржаје, планира облике и методе рада које ће одговарати типу часа, наставној јединици и организацији смјене директне и индиректне наставе у комбинованом одјељењу.

Формирање представа, појмова, судова и закључака у настави природе и друштва је веома деликатан посао и захтјева добру стручност учитеља који изводи наставу. Основни облик у сазнајном процесу наставе природе и друштва је посматрање које се може реализовати: описивањем, поређењем и извођењем огледа. Правилан избор и примјена наставних метода су основ за свестрану активност ученика у реализацији наставног часа у комбинованом одјељењу. Квалитет знања и брзина усвајања градива зависи од избора и богаства наставних средстава. Добар одабир наставних средстава има огромну улогу у настави природе и друштва у комбинованом одјељењу, јер може надокнадити рад наставника у индиректној настави. Наведени разлози указују на битност коначног и најконкретнијег планирања учитеља, а то је припрема за реализацију наставног часа из Природе и друштва. Поред општих методичких података, припрема за реализацију наставног часа у комбинованом одјељењу мора да садржи временске оквире етапа часа, као и видљиву смјену директног и индиректног рада (Табела 7).

Табела 7. *Писана припрема за реализацију наставног час из Природе и друштва у комбинованом одјељењу*

Писана приппрема за часа Природе и друштва у комбинованом одјељењу
Разред **II** **IV**
Наставна област Природа и друштво Природа и друштво
Наставна тема Биљке и животиње моје околине Дјелатност људи
Наставна јединица Биљке мјеста и околине Гране пољопривреде
Тип часа Обрада Утврђивање
Циљ и задаци часа - Оспособљавање ученике за посматрање и изучавање појава у природи и улоге човјека у мјењању и коришћењу природе -да препозна и именује биљке своје околине -да наброји пољопривредне гране - да објасни њихов значај за људе - да објасни њихова основна обиљежја и значај за људе - примјењује стечена знања у пракси -примјењује стечена знања у пракси

Нсаставне методе	
дијалошка, демонст.- илусртативна,писаних радова	дијалошка, писаних радова, демонст.- илусртативна
Облик рада	
фронтални, индивидуални	фронтални, индивидуални
Наставна средства	
уџбеник, наставни листови,слике	уџбеник, наставни листови,слике,карта

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Заједничке уводне активности- 7 мин.

- Читамо текст

Зелениш
Каже мама сину: „Сналажљив си. Пођи на пијацу и купи све врсте зелениша.“ Шета син пијацом и купује зелениш.
купио је килограм кеља, спанаћа, два зелене бораније, четири зелене салате,пет љутих, зелених папричица,
двије везе блитве, килограм краставаца и везу першуна.
Мама је задовољна, па ипак пита: „Што ниси купио паприке бабуре,парадајз мркву, белог лука и патлиџана?“
Нисам купио зато што је паприка жута, мрква наранџаста,парадајз црвен лук бијеел а патлиџан љубичаст.
А ти си ми рекла да купим само зелениш!“

-Читање текста прекидамо код маминог питања и тражимо да ученици дају могући одговор о
-Разговор о наведеним биљкама и њиховом станишту.
-Записујем наслове лекција на табли.

Главни дио часа -30 мин

2.активност - индиректан рад- 5мин

- Ученици цртатју биљке које су препознали у тексту.
на обиљежја пољопривреде

2..активност - директан рад- 5

- Понављање: гране привреде,
- Формирање парова и давање
за рјешавање задатка

3.активност - директан рад-15 мин

- Како једним именом зовемо све ове биљке?
- Како се зове њихово станиште?
- Ко брине о овим биљкама, ко их сади?
- Какви су услови потребни да би ове биљке расле?
- Како човек обезбеђује те услове?

Записујемо: Повртњак :кромпир,лук,купус,мрква...

Постоје биљке, које имају стабло и не саде се сваке године.

3..активност - индиректан рад- 15мин

1 група: Земљорадња
- Шта је земљорадња?
- Шта је ратарство, а шта
ратарство?
-У житарице убрајамо:
- Шта су индустријске
и наброј их
- Шта су крмне биљке и
их
- Врсте и основна обиљежја поврћа
- Користи од земљорадње:

- Које су то биљке и где их човек гаји?
- Разговарамо о томе зашто човек узгаја воће.
Записујемо: Воћњак: јабуке, крушке, трешње...

2 група: Воћарство и виноградарство

- Шта је воћарство? У воће мо:
- Напиши правилан ниједан од садње до бербе воћа
- Најпознатији воћарски у РС су:
- Шта је виноградарство?
- Шта је плантажа?
- Гдје се налазе плантаже винове лозе у РС?
- Наброј производе које се прерадом воћа

-Да ли знате од чега се прави хљеб?
- Брашно је настало мљевењем неких биљака,којих?
-Гдје се гаје те биљке?
-Какви су услови потребни за живот ових биљака?
- Шта све човек мора да уради да би засејао ове биљке?
Записујемо: Њива: пшеница, кукуруз, јечам...
Човек узгаја и оне биљке које не једе.
-Зашто? Гдје се оне налазе?
-Које су то биљке?
Записујемо: Украсне и собне биљке

3 група: Сточарство, лов и риболов

- Шта је сточарство?
-Наведи разлику између сточарске и живинарске фарме.
-Наведи разлику између
- Опиши улогу ветеринара.
- Зашто се људи баве ловом и риболовом?
- Која је улога ловочувара?
-Који предјели РС су погодни за сточарсто ,лов и риболов?

Ученици преписују запис са табле

4..активност - индиректан рад- 10мин
Ученици самостално рјешавају задатке из Р.Л.стр.58.

4.активност - директан рад- 10 мин
- Презентација резултата групног учења.
- Заједничка синтеза резултата интерактивног учења.
- Записујемо на табли добивене податке

Заједничке завршне активности-8 мин

Заједничке активности у изради паноа „ Биљке моје околине и дјелатност људи“.

Домаћи рад: Одговорити на питања из уџбеника стр.50. Упиши на нијемој карти РС рејоне ке за земљорадњу,воћартво

Изглед табле

Биљке и животиње моје околине	*Гране пољопривреде*
Повртњак :кромпир,лук,купус,мрква	1.
Земљорадња:повртларство и ратарство	
Воћњак: јабуке, крушке, трешње	2. Воћарство-
плантаже	
Њива: пшеница, кукуруз, јечам	3. Виноградарство-
виногради	
Украсне и собне биљке: парковско биље, цвијеће	4. Сточарство:
планинско и модерно	

Функцију учитеља не треба ни потцјењивати ни прецјењивати, али да је квалитет васпитно-образовног процеса, великим дијелом, условљен његовом дидактичко-методичком и педагошко-психолошком оспособљеношћу, не треба оспоравати.

Закључак

Образовни систем у савременом друштву мора да се прилагоди потребама друштва у разноврсним социјалним и културним срединама. Наше опредјељење да се бавимо организацином наставе познавања природе и друштва у комбинованим одјељењима условљено је многим разлозима. Ту, прије свега, мислимо на велики број комбинованих одјељења у основним школама Републике Српске. Школске 2012/2013. године, од укупног броја, односно 3025 одјељења у разредној настави, 819 (27,1%) чине комбинована одјељења. Анализом досадашњих реформи образовања, долазимо до сазнања да се овим одјељењима посвећује несразмјерно мало пажње, иако обилују бројним специфичностима. Многе слабости и ограничења у организацији васпитно-образовног рада у комбинованом одјељењу произилазе из чињенице да унифицирани Наставни план и програм и други законски прописи не уважавају специфичне услове у којима раде подручне школе са комбинованим одјељењима, па је васпитно-образовни рад у њима организован на исти начин као у матичним школама са неподјељеним одјељењима.

Постојећи обим и садржај наставног градива, предвиђен разредно-предметно-часовним системом рада, требало би прилагодити раду у комбинованом одјељења или, по одређеним критеријумима, омогућити учитељима већу аутономност у примјени плана и програма. Кључну улогу у унапређивању квалитета образовања у комбинованим одјељењима имају стручно оспособљени учитељи. Сазнајни процес у настави природе и друштва заснива се на посматрању и активном дјеловању. Добро организована вертикална и хоризонтална интеграција наставних садржаја наставни процес приближава природном начину учења, постиче дивергентно учење, што је и дидактичко-методичка одредница савременог васпитно-образовног процеса.

Извори:

Републички завод за статистику Републике Српске 2010: *Статистика образовања - Основно образовање бр.10*, Статистички билтен, Бањалука.

Републички завод за статистику Републике Српске 2012: *Статистика образовања - Основно образовање бр.12*, Статистички билтен, Бањалука.

Литература

Банђур 2001: В. Банђур, *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе,* Београд : Учитељски факултет.

Богнар 1982: L. Bognar, *Rad u područnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.

Вуковић 1968: Р. Вуковић, *Рад у комбинованом одељењу основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

Илић 2012: M. Ilić, *Inkluzivna nastava*, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Недељковић 2000: М. Недељковић, *Основна школа у променама*, Ужице: Учитељски факултет.

Пашалић и др. 2006: С. Пашалић, *Демографски развој и популациона политика Републике Српске*, Бијељина: Младост.

Спасојевић 2004: П. Спасојевић, Патуљасте школе и комбиновна одјељења, у: *Наша школа,* Бањалука: Comesgrafika, 70-91.

Сузић 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT – Centar

Трнавац и др.1992: Н. Трнавац, *Мале сеоске школе*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Ћурчић, Ждерић 2000: М. Ћурчић и М. Ждерић, *Методика насраве природе и друштва*. Бијељина: Учитељски факултет

Шимлеша 1980: P. Šimleša, *Izabrana djela*, knjiga 2., Osijek: Pedagoški fakultet.

Шпијуновић 1998: К. Шпијуновић, *Организација рада у комбинованом одјељењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Шпијуновић 2003: К. Шпијуновић, *Рационализација рада у комбинованом одјељењу*, Ужице: Учитељски факултет.

Жељана В. Машић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115491M

ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА У ВАНРЕДНОЈ НАСТАВИ

Увод

Поред редовне наставе у оквиру које се остварује највећи дио образовно – васпитних задатака, одувијек је постојала потреба да се организују и други облици рада, који су тијесној вези са редовном наставом и који са њом чине јединствен процес стицања трајних знања , умјења и навика најмлађих ученика. „ План и програм, међутим обавезује учитеља да организује и неке облике ванредне наставе који се уклапају у структуру послова четрдесеточасовног радног времена: То су: допунска, додатна, продужна настава.“ [1](Вучковић 1993:211) У оквиру редовне и ванредне наставе примјењују се различити облици рада: фронтални, индивидуални, групни и рад у пару. Који облик се најчешће примјењује, који је најзаступљенији облик на часу и како се комбинују истражили смо у овом раду, примјеном упитника, као инструмента истраживања, који су попуњавали професори разредне наставе Основне школе „ Јован Дучић“ у Чајничу. У наставку рада дефинисани су облици ванредне наставе, приказана методологија истраживања, наведени резултати до којих смо дошли.

М. Вучковић (1993: 211) сматра ванредну наставу као посебан облик наставе. Он истиче сљедеће облике ванредне наставе:

- допунска настава,
- додатна настава,
- продужна настава.

1.1. *Допунска настава*

У педагошкој енциклопедији се за допунску наставу каже сљедеће: „Организира се за оне ученике који због било којих разлога нису успјели у редовној настави потпуно овладати наставним садржајима појединих предмета, па се због тога у њихову знању и способностима исказују

* milanm862@gmail.com

[1] Према Вучковићу одувијек је постојала потреба да се организују друге ванаставне активности које су имале разноврсну форму (ванредни часови,кружоци,посебна задуженја и сл.), али нису биле наставна обавеза,па је њихова организација,углавном,зависила од добре воље и педагошке и методичке способности наставника.

становите празнине које треба накнадно, допунским инструктивним радом попунити да би могли даље нормално напредовати у редовној настави. “ (Педагошка енциклопедија 1, 1989: 148-149).

Допунска настава/рад изводи се у току школске године када се за то покаже потреба, па и на крају школске године, непосредно након завршетка наставе. Каткада се то назива и посебним обликом образовног рада с ученицима који имају већих тешкоћа у свладавању програма.

Одлуку о допунској и продуженој настави/раду доноси наставничко вијеће на приједлог предметног наставника, у складу с потребама ученика и објективним условима школе, а изводи се у школи изван редовне наставе. У извођењу те наставе ангажујују се наставници из редовне наставе који најбоље знају у чему је ученицима потребна допунска помоћ. Но у тој испомоћи могу се ангажовати и бољи ученици из истог или старијег разреда, који под становитим менторством наставника могу одређене дијелове тог рада обављати веома успјешно, и то у школи и у ученичком дому, што је ученицима психолошки прихватљивије, према педагошкој енциклопедији.

Допунска настава/рад организује се у основној школи и тиме придоноси нормалном напредовању ученика у њихову обавезном школовању. Допунска настава органитује се по посебном плану и програму за дјецу наших радника у иностранству, па и за дјецу која се враћају из иностранства.

1.2. *Додатна настава*

У педагошкој енциклопедији за додатну наставу навдено је сљедеће: „Организира се за напредније ученике који су потпуно свладали садржаје у редовној настави и осјећају потребу, изричиту склоност и интерес за нека знанствена и умјетничка подручја ради проширивања и продубљивања свог образовања.“ (Педагошка енциклопедија 1, 1989: 142). Том наставом/радом жели се омогућити сваком ученику потпунији развој према његовим индивидуалним способностима.

Додатна настава/рад може бити врло разноврсна по програму и начину извођења, а организује се с мањим групама ученика. То је много слободнији систем рада, а остварује се према објективним могућностима школе и израженом занимању ученика.

Ученик се за рад у појединој групи слободно одлучује према свом интересу, па по томе и назив интересне групе. Поједине групе воде наставници, такође у складу са својом стручном спремом и интересом, а могу их водити у споразуму са школом и истакнути стручњаци изван наставничког збора, према педагошкој енциклопедији.

Одлука о програму и организацији додатне наставе/рада доноси наставничко вијеће у складу с објективним условима школе. Практично рјешење може бити и опредјељивање ученика за понуђену факултативну

наставу, паралелним посјећивањем наставе у другим образовним центрима (нпр. школе за страни језик, музику, балет) и ангажирањем ученика у слободним изваннаставним и изваншколским активностима.

1.3. *Продужна настава*

„Продужна настава се изводи по завршетку наставне године (понекад и на крају I полугодишта или у току зимског распуста)[2] за све оне ученике који нису у довољној мери савладали наставне садржаје. Разредна већа утврђују предлоге на основу података и анализа (број ученика за које се организује продужна настава, задужења учитеља за поједине стручне групе или разреде, план и програм активности и др.), а наставно веће све то одобрава и ангажује педагога или психолога да пружи потребну стручну помоћ извођачима наставе“ (Вучковић, 1993: 214).

2. *Облици наставног рада*

„Облик наставног рада [3]је наставна социолошка формација рада наставника и ученика, која омогућава примјену најповољнијих методичких и дидактичких постигнућа и метода наставног рада“ (Симеуновић, Спасојевић, 2009: 204). Често се о облицима наставног рада говори као о облицима организације наставе што је у дидактици прихваћено као синонимно значење. У дидактичкој литератури се могу пронаћи различити термини: облици поучавања, наставни начини, наставни поступци, врсте наставе, али под тим терминима се увијек подразумијева исти појам – облици наставног рада. Облике наставног рада дијелимо на: фронтални, индивидуални, групни и рад у пару. Сваки од ових облика има своје предности и недостатке.

2.1. *Фронтални облик рада*

„ Према основној дефиницији фронтални облик [4]наставног рада је рад наставника са цијелим одјељењем у којем наставник непосредно

---

[2] Према Вучковићу,уколико школа има дугорочне аранжмане за организована ђачка зимовања у нашим познатим одмаралиштима (Тара, Златибор, Дивчибаре, и др.), дио таквог боравка може,поред осталог,да се искористи за извођење продужне наставе.

[3] У датичкој литератури се срећу текстови у којима се говори о наставним облицима,облицима поучавање,наставним начинима, наставним поступцима, врстама наставе,а под тим терминима се увијек подразумијева исти појам- облици наставног рада.

[4] Према ауторима књиге „Савремене дидактичке теорије“ ,овај термин се поистовијећиваоса термином разредна настава (настава са цијелим разредом),али је овај појам ужи од фронталног облика рада и може имати више форми погодних

управља активношћу ученика и контролише ток наставног рада , комуникацију и интеракцију“ (Симеуновић, Спасојевић, 2009: 204).

Предности фронталног облика рада су сљедеће:

- веома је економичан,
- лакше се постиже систематичност,
- успјех постижу не само просјечни ученици , него и они слабији,
- велики је васпитни значај,
- влада такмичарски дух.

Недостаци фронталног облика рада:

- усмјерен је према просјечном ученику,
- наставник је у улози испоручиоца готовог знања,
- веома је риједак контакт наставника са учеником појединцем,
- пружа врло малу могућност за практичну примјену стечених знања.

2.2. *Групни облик рада*

„За разлику од фронталног облика, групним обликом наставног рада сматра се наставни процес у мањим или већим групама унутар једног одјељења које могу настати према различитим критеријумима или према дидактичким или методичким претпоставкама на којима је претежно заснована настава“ (Симеуновић, Спасојевић, 2009: 207).

Предности групног облика рада:

- обухваћени су сви ученици: даровити, просјечни, исподпросјечни;
- активност ученика при обради градива.
- социјализација личности и развијање другарства.

Недостаци групног облика рада:

- не може се примјењивати у свакој наставној ситуацији,
- потребни су простор и средства за примјену овог облика рада,
- теже је одржавати дисциплину и тишину на часу.

2.3. *Рад у пару*

Рад у паровима карактерише све нивое васпитно – образовног рада. Таква бројчана и радна формација има одређени психолошки и педагошки смисао. Рад у пару мотивишуће дјелује на активност ученика у настави.

Предности рада у пару:

- утиче на социјализацију личности и развијање другарства,

за примјену на свим нивоима и врстама школа,али је и у неким другим облицима образовања.

- ученици се уче да поштују туђе мишљење, уважавају саговорнка и буду толерантни,
- ученици су партнери, међу којима постоји осјећање једнаке вриједности и уважавања,
- ученици долазе до изражаја.

Недостаци рада у пару:

- овај облик није погодан за ученике млађих разреда основне школе,
- састављање парова је осјетљиво питање и ту је неопходан суптилан приступ наставника.

2.4. *Индивидуални облик рада*

Облик рада који се често примјењује на часовима српског језика јесте индивидуални облик. „ Под индивидуалним обликом наставног рада подразумјева се самосталан рад сваког ученика на постављеном задатку“ [5](Симеуновић, Спасојевић, 2009: 213).

Предности индивидуалног облика рада:

- самосталност ученика при обради градива,
- добија се стварна слика о знању ученика,
- наставник добија повратну информацију,
- савремена наставна технологија пружа могућност да се користи овај облик рада.

Недостаци индивидуалног облика рада:

- потребна је обимнија припрема наставника,
- потребана су и одређена материјална средства.

3. *МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА*

3.1. *Проблем истраживања:*

Колико су облици наставног рада заступљени у ванредној настави?

3.2. *Предмет истраживања:*

Због недостатка традиционалне наставе, истиче се потреба за унапређивањем васпитно – образовног процеса. Нуди се савремена наставна технологија која се заснива на могућностима и способностиме ученика. Да би се остварили циљеви унапређивања васпитно – образовног рада, који подстичу самосталност и слободу ученика, њихове стваралачке и истраживачке способности у процесу наставе. Зато је потребно

[5] Према ауторима књиге „Савремене дидактичке теорије“ постоје три савремена модела за индивидуални рад ученика у настави и то су: пројекат,менторски рад и учење на даљину.

истраживати примјену наставних облика рада у настави и њихов допринос унапређењу наставе у цјелини.

3.3. *Циљ истраживања:*

Циљ истраживања је да се утврди учесталост примјене облика рада у ванредној настави и да се на основу тих резултата пронађу модели за побољшање наставе.

3.4. *Карактер истраживања:*

Истраживање које се планира овим пројектом представља допринос успјешној реализацији наставе у нижим разредима основне школе и то:

- подстицању стручног усавршавања наставника;
- изради реалнијег и сврсисходнијег програма васпитно – образовног рада и сарадњи наставника на том плану;
- изналажењу рационалнијих рјешења проблема присутних у пракси;
- укључивање ученика са препрекама у учењу и учешћу, као и стварање повољних услова како би даровити ученици могли да задовоље своје потребе.

3.5. *Задаци истраживања:*

Задаци истраживања су били сљедећи:

- Испитати да ли се допунска настава као облик ванредне наставе чешће организује у односу на додатну наставу;
- Испитати који облик рада се најчешће примјењује у ванредној настави;
- Испитати који облик рада је временски највише заступљен;
- Установити који облици рада се најчешће комбинују;
- Испитати које се методе наставног рада са којим обликом рада најчешће се комбинују;
- Сазнати каква је комуникација између учесника у настави примјеном различитих облика рада

3.6. *Хипотезе истраживања:*

На основу ових задатака истраживања постављене су сљедеће хипотезе:

- Претпоставимо да се чешће организује допунска настава у односу на додатну наставу као облик ванредне наставе;
- Претпоставимо да се у нашим школама највише примјењује фронтални облик рада;
- Претпоставимо да је фронтални облик временски најзаступљенији;

- Претпоставимо да се најчешће комбинују фронтални и индивидуални облик рада;
- Претпоставимо да се вербално – текстуална метода комбинује са фронталним обликом рада, демонстративно – илустративна са радом у пару и са индивидуалним обликом рада, а лабораторијско – експериментална са групним обликом рада;
- Претпоставимо да се примјеном групног облика рада остварује најквалитетнија комуникација.

3.7. *Методе, технике и инструменти истраживања:*

У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода. Од техника коришћено је анкетирање, а од инструмената упитник. Инструмент је дат на крају рада.

3.8. *Узорак истраживања:*

Ово истраживање је обављено на случајно одабраном узорку професора разредне наставе. Узорак је чинило 13 професора разредне наставе Основне школе „ Јован Дучић“ из Чајнича.

3.9. *Статистичка обрада података:*

Подаци су обрађени квалитативно и квантитативно у процентима, тј. текстуалним и табеларним путем.

3.10. *Научна и друштвена оправданост истраживања:*

Све више се истиче потреба за унапређењем васпитно – образовног процеса у цјелини, у сврху остваривања циљева и задатака, које поставља савремена концепција наставе.Сви облици рада имају сталну тенденцију да нађу право мјесто у наставном процесу.

4. *Закључци*

4.1. *Примјена облика ванредне наставе:*

Табела 1: Примјена облика ванредне наставе

Облици ванредне наставе	Примјена у пракси
Допунска	59, 2 %
Додатна	40, 8 %
Продужна	0 %

На основу ових резултата, наставници разредне наставе најчешће организују допунску наставу из српског језика, као облик ванредне наставе. Често се организује и додатна настава, док се продужна настава не организује никако.

4.2. *Заступљеност облика наставног рада:*

На основу попуњеног упитника, дошли смо до сљедећих резултата: најзаступљенији је фронтални облик рада – 69, 5 %, слиједи индивидуални са 20,4 % , затим групни облик – 6, 6 % и најмање заступљен, на часу српског језика је рад у пару – 3, 5 %.

Фронтални облик преовладава у нашим школама, због заступљености традиционализма, као и због нестручности наставног кадра.

Рад у паровима је најмање заступљен, јер се често користи у комбинацији са другим облицима рада, а ријетко као доминантан облик на једном часу.

4.3. *Комбинација облика рада:*

Табела 2: Комбинација облика рада

Фронтални	групни	индивидуални	рад у пару
	14, 7 %	74, 3 %	11 %

На основу ових резултата, закључује се да се фронтални облик рада највише комбинује са индивидуалним обликом рада на једном часу, чак 74, 3 %. Комбинација фронталног са групним обликом рада примјењивана је 14, 7 %, а са радом у пару 11 %.

Дакле, наставу је најефикасније организовати кроз комбинацију два облика рада.

4.4. *Комбинација наставних метода са облицима рада:*

Вербално - текстуална метода се најчешће комбинује са фронталним обликом рада на часу српског језика, а може да се комбинује са демонстративно – илустративном методом, јер излагање учитеља прати и показивање. Ова комбинација је најзаступљенија у настави.

Примјеном индивидуалног облика рада користи се илустративно – демонстративна метода, јер ученици често сами нешто илуструју, а и показују. Ова комбинација је заступљена на часовима српског језика.

Док се лабораторијско - експериментална метода комбинује са групним и са радом у пару. На часовима српског језика се ријетко кад примјењује.

4.5. *Остварена комуникација примјеном различитих облика рада:*

Примјеном фронталног облика рада најчешће се остварује смјер комуникације Н - У, с обзиром да је наставник доминантан, односно активан, а ученици пасивни. Примјеном индивидуалног облика рада остварује се смјер комуникације У - Н, ученици су активни и излажу

резултате рада, а у мањој мјери остварује се смјер комуникације Н - У и то у уводном дијелу часа. Примјеном рада у пару и групног облика рада најзаступљенија је комуникација између ученика, јер ученици заједно усвајају нове садржаје, комуникација У - Н је присутна у завршном дијелу часа, за вријеме излагања резултата, а Н - У у уводном дијелу часа када се дају упуства за рада.

Несумњиво је да допунска, додатна и продужна настава имају читав низ позитивних страна. Педагошка наука се слаже да не постоји „просечни ученик“ према коме су обично писани наставни планови и програми, већ да је у одјељењу највише ученика који су изнад или испод тог замишљеног просјека. Постоји читав низ ситуација када је потребно за поједине ученике организовати допунску, додатну и продужну наставу из српског језика. Поједини ученици имају проблема у развоју, емотивних сметњи, реагују на потресе у породици или ширем окружењу (као што су ратови, избеглиштво и сл,), па је и за њих потребно организовати допунску и продужну наставу . Пракса је показала да у одјељењу нема више од два до четири ученика са изразитим способностима за поједине области. То пружа одличне услове за индивидуализиран рад на редовним часовима. За тако мали број ученика не мора се организовати посебан час додатне наставе.

Наставни облици чине наставни процес ефикаснијим и динамичнијим, мотивишу ученике на рад и утичу на развијање ученичких способности. Они су значајни како за наставника тако и за ученике. Наставнику омогућују да прати ученике, да их контролише, провјерава њихово знање и способности. С друге стране наставни облици подстичу ученике на активност, наводе их да размишљају и да донесу одлуке. Ученици се навикавају да слушају друге, да сарађују са другим ученицима, али и да раде самостално. Примјена наставних облика повећава ниво образовања и васпитања код ученика. Ученици се оспособљавају за самосталан рад, као и за рад са више чланова. Код ученика се развија интересовање за различите изворе информација и знања у учењу, оспособљавају се за формирање лијепог понашања. Активно учешће, самосталност ученика у стицању знања и њиховој примјени условљено је комбинацијом облика наставног рада.

Резултати до којих смо дошли показују сљедеће:

- фронтални облик рада се највише примјењује у ванредној настави из српског језика,
- рад у паровима је најмање временски заступљен,
- највише се комбинују два облика рада и то фронтални и индивидуални облик.

Производња знања, његова обрада и стављање у функцију побољшања квалитета живота, друштвено – економског и културног развоја, представља гаранцију прогреса и опстанка људског друштва.

Наставници треба да се ослободе утицаја традиционализма, да уводе иновације у свој рад, да примјењују различите облике рада, методе и средства, уважавајући при том личност сваког ученика и на тај начин настава ће бити ефикаснија, а ученици и наставници задовољнији.

Прилог упитник

Ово истраживање има за циљ да утврди учесталост примјене облика рада у настави и да се на основу тих резултата пронађу модели за побољшање наставе. Добијени подаци ће послужити као основа за израду препорука и приједлога за побољшање наставе. Ваше искуство и Ваши приједлози биће од драгоцјене помоћи, па вас зато молимо да прецизно и исцрпно одговорите на свако постављено питање.

1. Школа:_____ Мјесто_____

2. Пол:_____ Дужина радног стажа:_____

3. Школска спрема:_____Разред и одјељење:_____

4. Број ученика:_____Положио стручни испит: ДА НЕ

5. Поред редовне наставе, често организујем: (заокружи)

а) Допунску; б) продужну в) додатну наставу;

6. Да ли у одјељењу имате више даровитих или исподпросјечних ученика?

_____

7. У ванредној настави најчешће примјењујем: (заокружи један од одговора)

а) Индивидуални облик; б) рад у пару; в) фронтални; г) групни облик;

8. Фронтални облик рада је временски најзаступљенији на часу. Заокружи један од одговора.

1. Да; 2. дјелимично; 3. не;

9. Које облике рада најчешће комбинујете на часу? Заокружи један од одговора.

а) Фронтални и индивидуални; б) Фронтални и рад у пару;

в) Фронтални и групни

10. Од метода најчешће на часу примјењујем_____

11. Најчешће комбинујем сљедеће методе и облике рада на часу: (заокружи)

а) Фронтални облик и вербално – текстуална метода;

б) Рад у пару и демонстративно – илустративна метода;

в) Индивидуални облик и демонстративно – илустративна метода;

г) Групни облик и лабораторијско – експериментална метода;

д) Индивидуални облик и вербално – текстуална метода;

ђ) Фронтални облик и демонстративно – илустративна.

12. Да ли примјењујете неке врсте интерактивне наставе?Заокружи један од одговора.

ДА НЕ

13. Интерактивну наставу коју сам примјењивао / ла је_______.

14. Најквалитетнија комуникација између учесника наставе остварује се примјеном: (заокружи један од одговора)

а) Фронталног облика; б) радом у пару;

в) Индивидуалним; г) групним обликом.

13. Ваше препоруке за побољшање наставе, како би се што мање организовала допунска настава:

_____

_____

_____

Литература

Баковљев (1992*):* В. Милатовић: *Дидактика*, Научна књига, Београд.

Богнар (1976): L. Bognar: *Planiranje u razrednoj nastavi*, Život i škola, 1-2, Osijek, 39-46.

Вучковић (1993): М. Вучковић: *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вилотијевић (1999*): М. Вилотијевић: Дидактика – организација наставе*, Научна књига, Београд: Учитељски факултет.

Дотран (1964): R. Dotran: *Individualizovana nastava*, Veselin Masleša, Sarajevo.

Ђорђевић (1981): Ј. Ђорђевић: *Савремена настава*, Научна књига, Београд.

Ђорђевић (1986): J. Ђорђевић: *Inovacije u nastavi*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd: Prosveta.

Ђукић (1995): M. Đukić: *Didaktički činiocі individualizovane nastave*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

Јукић и др. (1998): С. Јукић и др. : *Дидактика (избор текстова*), Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Мандић (1980):П. Мандић: *Иновације у настави и њихов педагошки смисао*, Сарајаво: Завод за уџбенике и наставна средства, Светлост.

Симеуновић, Спасојевић (2009): В. Симеуновић, П. Спасојевић: *Савремене дидактичке теме*, Бијељина: Педагошки факултет.

Pedagoška enciklopedija 1, 2 (1989): Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Zagreb: IRO „Školska knjiga"; Sarajevo: SOUR „Svjetlost", OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.

Жељка Ч. Антуновић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115503A

ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ПСИХОЛОШКОГ РАЗМАТРАЊА И ИСТРАЖИВАЊА ДАРОВИТОСТИ

1. *Истраживања даровитости у свијету*

Научно интересовање за „даровитост“ развило се релативно касно, у 19. вијеку, под утицајем радова енглеског научника Френсиса Голтона. Он је дао значајан допринос психологији, а посебно својом тврдњом да се психолошка својства, као што је интелигенција, у људским популацијама распоређују по ономе што се данас назива „нормална кривуља“. Према тој кривуљи, већина људи се налази око просјека, док су одступања од просјека утолико рјећа уколико су удаљенија од те вриједности. Голтон је у својим истраживањима нашао да је генијалност насљедна, јер се јавља у несразмјерно великом постотку у одређеним породицама. По њему је за генија карактеристична изузетно висока урођена способност и еугеника, која је постала једна од његових водећих преокупација до краја живота. Ријеч „еугеника“ односила се на научно засноване напоре да се побољша генетичка структура људске врсте селективним сједињавањем супружника, што би довело до настанка „даровите расе“. Очигледно је да је сам почетак „научног“ истраживања даровитости обојен дискриминаторним тенденцијама, гдје се позивањем на научна сазнања и ауторитет науке крше људска права.

Голтонов критичар, швајцарски научник, Алфонс де Кандол дошао је, истражујући, до закључка да су у успјеху његових испитаника велики удио имали одређени средински „повољни узроци“, као што су: благи климатски услови, доминантност језика, одсуство догматске и ауториторне религијске организације која пружа „унапријед створене идеје о истини“, присуство наставника који потпомажу „дух слободног истраживања“.

Након Кандолове критике, Голтон је спровео ново истраживање и резултате тог истраживања објавио у књизи *Енглески научници: њихова природа и васпитање*. Голтон је и даље тврдио да насљеђе има водећу улогу у одређивању склоности појединца, али је признао да средински утицаји, о којима је говорио Кандол, понекад могу да увећају или умање утицај насљеђа. У својим каснијим истраживањима, Голтон је дошао до закључка да насљеђе („природа“) има доминантан утицај над средином

* zeljka.antunovic80@gmail.com

(„одгој“) у одређивању карактеристика људи, па је тиме сврстан у групу *нативиста* који истичу доминантан значај насљеђа.

Већина психолога данашњице једнако погрешним сматра и *емпиризам* који истиче доминантан значај средине над насљеђем. У новије вријеме, у психологији је присутно становиште означено као *интеракционизам,* по коме насљеђе и средина утичу једно на друго. Тако Доналд Хеб истиче да је понашање 100% одређено насљеђем и 100% средином, чиме је истакнуто савремено сазнање да се насљеђе и средина могу само условно супротставити.

Један број аутора, крајем 19. и почетком 20. вијека, прихватио је *хипотезу о дивергенцији*, по којој постоји несклад између интелектуалних способности и психофизичког здравља појединца. Сматрало се да је „генијална даровитост“ пратећа појава душевне абнормалности (нпр. Ломброзо, Кречмер...)

Луис Терман је у својим „генетичим истраживањима генија“ нашао повезаност између високе интелигенције и разних мјерила оптималног физичког, психичког и социјалног функционисања. Он је промовисао „сасвим супротну“ *хипотезу о конвергенцији* интелектуалних способности и психофизичког здравља појединца. Терман је, током дужег временског периода, истраживао физичке, психиче и социјалне карактеристике великог узорка даровите дјеце како би одговорио, између осталих, на два значајна питања: По чему се даровита дјеца разликују од остале дјеце? и Каква су даровита дјеца кад одрасту? У том истраживању, Терман је, као критеријум избора испитаника у узорку, користио високу интелигенцију, коју је мјерио Станфорд-Бинеовим тестом интелигенције, а дјеца су била узраста 8-12 година и просјечног IQ 151. Терман је изумио низ специјалних тестова и о сваком испитанику прикупио детаљне податке о породици, дотадашњем образовању, физичким карактеристикама, здрављу, интересовањима, преокупацијама, карактеру, особинама личности. Помоћу тих информација, први пут је састављен цјеловит портрет даровитог дјетета и објављен 1925. под називом *Менталне и физичке особине хиљаду даровите дјеце,* као први том *Генетичких истраживања генија*. Историчар психологије Hothersall сумира резултате прве фазе Термановог истраживања даровитих: „За описану децу било је типично да имају родитеље из супериорне образовне и културне средине, њихове оцјене су биле око 14% више него код друге дјеце, рано су научила да читају и читала су много и добро, те су уживала у бројним дјечјим активностима. Била су виша, ширих рамена, с већим капацитетом плућа од просјечне дјеце. Свакако да се на ту дјецу није могао примјенити стереотип о даровитом дјетету нарушеног здравља, „мозгу“ који се занима само за књиге“ (Hothersall, 2002: 462)

Четири године касније, спроведено је праћење Терманових испитаника, сада средњошколаца, који су психолошки тестирани и о њима су прикупљени исцрпни биографски подаци. Резултати су објављени 1930.

у трећем тому *Генетичких истраживања генија,* и сада су били нешто другачији, али су испитаници из главне експерименталне групе и даље били међу 1% најбољих у популацији, док су 2/3 дјевојчица и половина дјечака били одлични ученици. Они су и даље имали веома широка интересовања и били веома успјешни у активностима за које су се посебно занимали.

Десетак година касније, извршено је и друго праћење Терманових испитаника, а резултати су објављени у 4. тому *Генетичких истраживања генија,* 1947. Даровити су поново били међу најбољима у популацији (велики број испитаника је завршио факултет и стекао једну или више научних титула).

Треће праћење Терманове групе даровитих обављено је 1950-1952, а резултати су објављени у 5. тому *Генетичких истраживања генија.* Терманова даровита дјеца су одлично напредовала и у средњим годинама. Они су, до приближно 40-е године живота, написали неколико хиљада научних радова, 60 стручних књига, 33 романа, пријавили 230 патената, стварали умјетничка дјела...

Након Терманове смрти, његову групу даровитих испитивали су Оден, затим група истраживача на челу са Робертом Сирсом и Лијем Кронбахом. Закључили су да некада „даровита дјеца“, а сада седамдесетогодишњаци живе „мирно раздобље са не превеликим падом интелекта или рječника, без сенилности, поготово оних који настављају да раде, како обично кажемо „користе свој мозак“ (Hothersall, 2002: 463)

Подаци добивени Термановим истраживањима су значајно обогатили наша сазнања о људском развоју уопште, а не само о развоју интелектуално даровитих, па се његово лонгитудинално истраживање одавно сматра класичним. На рачун Терманових истраживања изречене су многе критике као што су непотпуност коришћених поступака дијагностификовања интелигенције, узорак није репрезентативан, Терман је запоставио у свом истраживању „неприлагођене даровите“, јер је идентификацију даровитих вршио на основу мишљења васпитачица и учитеља,... Имајући све то у виду, постаје јасно зашто се Терману замјера да је створио „мит“ о суперуспјешном генију.

Даровитом дјецом и адолесцентима бавила се и Лета Холингворт, приближно у исто вријеме кад и Терман. И она је, као и Терман, сматрала да је за висока постигнућа потребан веома висок степен интелектуалних способности, али је она направила разлику између „генија“, „даровитости“ и „талента“. Она истиче да је *геније* особа чији је IQ ≥ 180, *даровитост* је одлика оних чији је IQ од 130 до 180, док је *таленат* одлика оних чија се способност за значајна постигнућа не може свести на њихове опште интелектуалне способности, на њихову општу интелигенцију (Спирманов „g“- фактор). Холингвортова је сматрала да, поред насљеђа (које је Терман одређивао као доминантно), фактори средине, укључујући васпитање, имају главну улогу у развоју онога што је као потенцијал дато насљеђем.

Она је извршила истраживање и израдила курикулум за даровиту дјецу „Школа за бистру дјецу Лете Холингворт“, јер је сматрала да се у редовној школи не води довољно рачуна о потребама даровите дјеце. Резултати њеног истраживања објављени су 1926. у књизи *Даровита дјеца: њихова природа и одгој*.

Три године након Летине смрти, 1942. године, њен муж је објавио налазе њене студије под насловом *Поријекло и развој дјеце са IQ изнад 180 на Сенфорд-Бинеовој скали*, а једна од значајних чињеница је да су многа од те дјеце имала озбиљне проблеме у прилагођавању, поготово усљед неадекватног односа одраслих према њима као и због недовољних интелектуалних изазова.

Џулијан Стенли је 1971. са сарадницима, у Америци, започео програм истраживања и подстицања ученика даровитих за математику, под називом „Студија математички рано развијене младежи“. Прво су идентификована дјеца која су у математици најмање 4 школске године испред својих другова из разреда, затим су она подстицана на различите начине (брже прелажење наставних програма, прескакање појединих разреда...). Све вријеме је праћен и документован њихов развој. Показало се да та дјеца често нису била потпуно свјесна својих изузетних способности, а многи од њих су рано примљени на универзитете и успјешно завршили студије још као адолесценти.

Бенџамин Блум и његови сарадници су почетком 80-их година спровели једно ретроспективно истраживање развоја талента на подручју умјетности, спорта и науке. Његова истраживања резултирала су општим закључком да оно „што било која особа на свијету може да научи, скоро све особе могу да науче ако су им обезбјеђени ранији и садашњи услови учења“ (Блум, 1985: 4) По Блуму, изузетак од овог правила чине 2-3% особа са озбиљним емоционалним и тјелесним тешоћама, односно, могло би да буде 1-2% особа које уче са изузетно великом лакоћом. Блум резимира основне налазе овог истраживања на сљедећи начин:

1. Приступ дјетета подручју на коме ће се развијати његов таленат је најприје игровног, рекреационог карактера, слиједи дуготрајан период напорног учења, тј. рада према високим мјерилима постигнућа. Том учењу или раду се посвећује много времена. Затим долазе посебна искуства у учењу која јачају посвећеност појединца активности која на крају постаје његов позив, доживотна каријера или можда само хоби.
2. Породица је код талентованог појединца развила „етику рада“ и учила га да је важно да у свему што ради да све од себе, с тим што би он најприје примјењивао на послове у кући и у школи, а затим, касније, првенствено на активности са подручја талента.
3. Родитељи су снажно подстицали развој свог дјетета на том подручју талента, односно пружали му много мању подршку у развоју на неким другим подручјима.

4. Ниједан од проучаваних истакнутих појединаца није достигао највише домете у учењу самостално, већ је у свим етапама развоја била пресудна улога њихових учитеља. При том су се улога породице и карактеристике учитеља и подучавања мијењале током времена.
5. Да би током периода од најмање десет година појединац остао привржен одређеном подручју талента, потребно је да постоје „јасни докази о постигнућу и напретку“ у све сложенијем и тежем процесу учења. (Блум, 1985: 508-509)

Блум и његови сарадници разликују три етапе развоја талента: ране године, средње године и касније године. Узраст на којем поједине етапе почињу и завршавају се у многоме зависи од подручја талента, али у оквиру сваког подручја постоје знатне индивидуалне варијације. Почетак прве етапе у развоју талента одређеног, првенствено, као процес учења, је тешко одредити и укључује прва искуства са одређеним доменом талента. У овој етапи преовлађује игровни приступ активностима из тог домена за који су, у већини случајева, родитељи посебно заинтересовани. Након извјесног времена, опажајући способност и заинтересованост свог дјетета за одређено подручје талента, родитељи одлучују да ангажују неког учитеља или тренера. Те учитеље родитељи су бирали не на основу њихових стручних квалитета већ вођени случајним факторима као што су просторна близина и спремност да држе часове њиховом дјетету. Сматрало се да та дјеца брзо уче и напредују, али Блум истиче да је могуће да то није било тако, али да је јасно да је већина тих ученика манифестовала напредак у учењу током времена и да је истицањем њихове посебности од стране учитеља имало снажно мотивационо дејство.

За другу етапу, по Блуму, карактеристичан је нагласак на техничким аспектима активности, уз захтјев да за релативно кратко вријеме, интензивним вјежбањем, дјеца одређену активност савладају до свог личног максимума. У овој етапи, дјецу обучавају учитељи или тренери изабрани према стручним квалитетима. Смањује се улога родитеља у развоју талента њихове дјеце, а повећава улога самог појединца. У овој фази, талентовани појединци се све више посвећују „свом“ подручју талента и почињу да постављају, поред краткорочних, дугорочне циљеве да постану „изврсни пливачи“, признати „концертни пијанисти“, „истраживачи на подручју математике“, итд. У овој етапи, за развој талента појединца постаје све значајнија њихова „унутрашња мотивација“, али су и даље битни спољашњи притисци и подстицаји учитеља, родитеља, итд.

За „позне године“ развоја талента карактеристичан је захтјев који, талентоване младе особе и њихви врхунски учитељи описују као „препуштање учитељу без резерве“. У овој етапи, примарна улога родитеља је да обезбједе финансијска средства којима ће подржати развој талента своје дјеце. Талентоване особе, заједно са својим учитељима,

одређују шта ће и како ће учинити у сљедећем кораку развоја њиховог талента.

Блумови критичари му замјерају да је више описао њего што је објаснио развој талента, али његови налази и генерализације о том развоју су, у многоме, у складу са неким савременим моделима талента и развоја талента као што су Симонтонов или Фелдманов.

Симонтон је разрадио модел који објашњава таленат и развој талента који се базира на схватању да се таленат састоји из двије групе физичих, физиолоших, когнитивних и диспозиционих компоненти: а) емергеничке и б) епигенетичке компоненте.

Емергеничке компоненте су, заправо, насљедне компоненте, а Симонтон истиче да је само мали дио талента генетски детерминисан и стога се поједине компоненте развијају према „различитим развојним програмима“.

Епигенетичке компоненте Симонтон одређује као поједине компоненте талента које се могу схватити као модули који се развијају релативно независно једни од других и према различитим епигенетичким правилима. Посљедица тога су велике разлике између појединаца, у погледу степена израженості појединих компоненти, али и у погледу брзине развоја тих компоненти. Код једног те истог појединца различите компоненте могу бити развијене у различитом степену, односно могу се развијати различитом брзином: то је случај са „идиотима мудрацима“ с једне, односно, „чудом од дјеце“, с друге стране.[1]

2. *Психолошко разматрање даровитости у Србији*

Значајне теоријске и емпиријске радове о стваралаштву, током 60-тих и 70-их година, у Србији је објавио Радивој Квашчев, професор педагошке психологије Филозофског факултета у Београду. Радове из психологије музике, односно, о музичком таленту објављивала је Ксенија Мирковић- Радош. Истраживању проблема идентификације и школовања даровите дјеце посветила се Босиљка Ђорђевић, сарадница Института за педагошка истраживања у Београду.

На поменутом Институту за педагошка истраживања, Славица Максић је истраживала социо-емоционални развој даровитих адолесцената, како они проводе своје слободно вријеме, као и мишљења, увјерења и ставове ученика, родитеља и наставника о даровитој дјеци и њиховом школовању. У новије вријеме, Славица Максић се бави питањем подстицања креативности у школи, док је креативност дјеце дугогодишња преокупација Јасмине Шефер, такође са тог института.

[1] О „идиотима мудрацима“ и „чуду од дјеце“ као појавним облицима даровитости може се сазнати из трећег поглавља књиге *Божанска дјеца* Аурела Божина.

На Институту за психологију Филозогског факултета у Београду, даровитост је, задње двије-три деценије, предмет истраживања у оквиру „*Пројекта за идентификовање талентованих ученика“* (ангажовани психолози: Милан Милинковић, Александар Буквић и Панта Ковачевић) и „*Идентификација и праћење надарених“* (ангажовани: Иван Ивић, Панта Ковачевић и Зора Крњајић).

Други пројекат је организован у сарадњи са Републичком фондацијом за развој и подстицање научног и умјетничког подмлатка и осмишљен је као лонгитудинална студија са одређеним научним циљевима, али и у циљу селекције кандидата за стипендије Фонданције и праћење изабраних стипендиста и њиховог даљег научног и професионалног развоја.

Значајан допринос развоју психологије даровитости дао је Аурел Божин, професор на Филозофском факултету у Београду. Школске 2005/2006 године уведен је, на Учитељском факултету у Београду, изборни предмет под називом „психологија даровитости“.

Може се закључити да наши стручњаци, по много чему, држе корак са својим колегама у свијету, мада великих лонгитудиналних истраживања у стилу поменутих истраживања у свијету, нема, првенствено, из финансијских разлога.

Евидентно је да је истраживање и уопште бављење питањима развоја васпитања, образовања и прилагођавања даровитих данас преокупација стручњака широм свијета. О томе свједоче бројне научне и стручне публикације међународног карактера, а нарочито друго издање *Интернационалног приручника о даровитости и таленту* (Heller, Monks, Strengerg & Subotnik, 2002; прво изд.1993). Те публикације свједоче о живој размјени између стручњака из различитих дијелова свијета.

Литература

Блум, Б.С. (1970): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева,* књига I: Когнитивно подручје, Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просвјетних питања

Блум, Б.С. (1985):*Developing Talent In Young People, New York: Ballantine Boox*

Божин, А.А. (2008): *Развојна психологија,* Београд: Учитељски факултет.

Божин, А.А. (2009): *Божанска деца,* Београд: Учитељски факултет.

Ђорђевић, Б. и Максић, С. (2000): *Даровитост и таленти: откривање, развој и подстицање,* Београд: Институт за педагошка истраживања.

Hothersall, D. (2002): *Повијест психологије,* Јастребарско: Наклада Слап.

Крњајић, З. (2002): *Интелектуална надареност младих*, Београд: Институт за психологију.

Квашчев, Р. (1971): *Развијање стваралачких способности код ученика,* Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Максић, С.Б. (1993): *Како препознати даровитог ученика,* Београд: Институт за педагошка истраживања.

Катедра за психологију

Бранка Ј. Нинић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115513N

ОПТИМИЗАМ - ПЕСИМИЗАМ КАО ДЕТЕРМИНАНТЕ ОРГАНИЗАЦИОНЕ ПОСВЕЋЕНОСТИ ЗДРАВСТВЕНИХ РАДНИКА

Теоријски оквир истраживања

Ставови, који се формирају у организацији под утицајем позитивних емоција, према организацији у литератури могу се пронаћи као појам организационе посвећености. Бројним истраживањима показало се да уколико чланство неке организације има високе нивое организационе посвећености, то ће имати практичне и концептуалне последице по дату организацију. Кроз прегледе истраживања посвећених феномену организационе посвећености, можемо уочити да су аутори утврдили велики број фактора који утичу на њу. То је вјероватно посљедица истакнутог значаја који је приписиван организационој посвећености последње три деценије. Оно што треба веома истаћи је да је једна група фактора, која утиче на овај облик посвећености, карактеристике самог посла, па је веома важно открити природу организационе посвећености и њену везу са оптимизмом и песимизмом.

Организациона посвећеност се, често, дефинише као рационално координисање активности низа људи у сврху постизања заједничких циљева уз помоћ подјеле рада и функција, као и преко хијерархије ауторитета (Пец 1987). Посвећеност запослених одређује понашање на идивидуалном нивоу и представља позитивне ставове које запослени има према организацији или њеним члановима (Гринберг, Берон 1998). При томе, сам термин посвећеност указује на знатно јачи степен емоција које запослени имају и осећају према организацији, него кад је ријеч о задовољству послом. Она је шира од обичног задовољства и укључује спремност запослених да се жртвују за своју организацију. Посвећеност организацији се, такође, одређује као спремност на позитивно вредновање њених циљева (уп. Шелдон 1971, Шулц 2000).

Посвећеност организацији може да се манифестује на различите начине, кроз одређено понашање, као што је брига за друго лице или ентитет. Запослени који су емотивно укључени у организацију су и продуктивнији и задовољнији. Радницима треба нека врста подршке за рад који обављају како би били мотивисанији да наставе даље да се

* brankaninic88@yahoo.com

усавршавају и теже, како ка личном успјеху, тако и ка успјеху организације. Да би радници били мотивисанији, потребна је и отворена комуникација у организацији, односно, повољна клима за квалитетан и успјешан рад. Такође, као подстицај тежње ка успјеху, потребан је равноправан третман према свим радницима од стране надлежних лица.

Разликујемо три врсте организационе посвећености:

Прва врста организационе посвећености је *афективна посвећеност,* која се дефинише као емоционална приврженост, идентификација и укљученост коју запослени имају према организацији и њеним циљевима (уп. Мовдеј и сар.1997, Мајер и Ален 1993, Шулц 2000).

Друга врста посвећености је *континуална посвећеност,* која се односи на спремност да се остане у организацији због улагања запослених у непреносиве инвестиције и због недостатка алтернативе за други посао (Озег 2003). Непреносиве инвестиције се односе на ствари које су посебне за организацију, пензије, односи са другима. Непреносиве инвестиције укључују и радни стаж, бенефиције које појединац добија само у тој организацији, а које не би могао пренијети у неку другу организацију (уп. Ричерс 1985, Шулц 2000).

Трећа врста посвећености односи се на *нормативну посвећеност,* која одсликава осећај обавезе да се настави радни однос. Радници са високим степеном нормативне посвећености осећају да би требало да остану у организацији (уп. Мајер и Ален 1990, Матбула 2004). Запослени са овим обликом посвећености настављају да обављају посао веома продуктивно, као резултат културних, породичних и организационих принципа који управљају њиховим понашањем (Озег 2003).Ова нормативна посвећеност се може објаснити другим облицима посвећености, као што су брак, породица, религија, а у организацијама се јавља услед моралне обавезе запослених да буду посвећени тој организацији.

У овом истраживању је анализиран и *оптимизам* који се најчешће дефинише као когнитивна пристрасност, глобално очекивање или диспозицијски став који доводи до прецењивања вероватности позитивних будућих догађаја, односно до подцењивања вероватности негативних будућих догађаја.

Сматра се да је оптимизам позитивно схватање света који нас окружује, док је песимизам схватање супротно оптимизму. Одувијек се говорило како људе можемо поделити на оне који гледају са ведрије стране, за које сваки проблем има рјешење и за које увијек постоји прича са срећним крајем, тј. на оптимисте и на оне који на све гледају црно, којима ни један проблем није ријешив, који верују да њима само лоше може да се деси, тј. на песимисте.

Оптимиста на ствари увијек гледа позитивно, са ведрије стране. Оптимиста у себи носи предубеђење да је све добро, да ће се све добро завршити. Чак и када су најтежи задаци или проблеми у питању, оптимиста

увијек сматра да ће се све ријешити. Наравно, није ни добро бити претјерано оптимистичан, јер то, такође, не може да нам користи у животу, зато што тиме губимо реално виђење ситуација, догађаја, људи итд.

Дефинишућа одлика *песимиста* јесте да они верују да ће неповољни догађаји трајати дуго, да ће утицати на све што раде и да је све то њихова грешка. Суочени с истим ударцима живота оптимисти их схватају потпуно супротно. Они верују да је неуспјех само привремено осујећење и да су његови узроци ограничени искључиво на тај догађај. Они се не сматрају кривим за неуспјех. Одговорни су околности, лоша срећа или други људи. Кад се суоче с проблемом, доживљавају га као изазов и почињу да улажу још више напора.

Свако од ова два схватања о узроцима догађаја доводи до одређених посљедица. На стотине студија показало је да песимисти брже одустају и да чешће западају у депресију. Ове студије показују да су оптимисти бољи у школи, на колеџу, на послу, у игровним активностима. Кад се пријаве за посао, већа је вјероватноћа да ће бити изабрани. Изузетно су доброг здравља, лијепо старе и лакше подносе обољења средњег доба. Докази указују да, можда, и дуже живе (Селиџмен 2008).

Резултати овог истраживања представљали би практичну допуну приступима проблему организационе посвећености. За сваку организацију, у сврху њеног благостања, пожељно је да има посвећене појединце. Стога, овај рад ће се бавити управо утврђивањем повезаности различитих независних варијабли (димензија оптимизма - песимизма, пола, година радног стажа) и организационе посвећености.

Методолошки дио истраживања

Проблем и циљ истраживања

Као што је наглашено у теоријском дијелу, данас се може запазити велики број истраживања која доносе напредак у нашем разумијевању организационе посвећености. Кроз прегледе истраживања посвећених феномену организационе посвећености, можемо уочити да су аутори утврдили велики број фактора који утичу на њу.Оно што треба веома истаћи је да су једна група фактора, који утичу на овај облик посвећености, карактеристике самог посла, па је веома важно открити природу организационе посвећености и њену везу са оптимизмом и песимизмом.

У овом раду *проблем* истраживања се односи на испитивање природе односа између оптимизма и песимизма, као димензија личности, са једне стране и организационе посвећености (афективне, континуалне и нормативне), са друге стране

Циљ истраживања је двојак: научни и практични. Научни циљ овог истраживања је откривање односа између оптимизма – песимизма и

организационе посвећености, и допринос здравствене психологије у расвјетљавању проблема организационе посвећености здравствених радника. Практични циљ је кориштење научних налаза у практичном раду за унапређење политике пословања здравствених установа и предузимање мјера које би се односиле на унапређење организационе посвећености. Практични циљ истраживања се, такође, огледа у кориштењу добијених резултата за даља истраживања.

Методе и инструменти истраживања

У истраживању су кориштене двије методе, *метод теоријске анализе* за анализу садржаја претходних истраживања, која су предметно и методолошки сродна овом проблему, и *метод систематског неексперимантално истраживања* за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмента конструисаног за потребе овог истраживања.Од поступака за обраду података кориштени су: поступци за утврђивање метријских карактеристика конструисаних инструмената, те хи-квадрат тест као показатељ разлика међу испитаницима у односу на испитиване варијабле.

Инструменти који су кориштени у овом истраживању су:

– *Упитник за идентификовање социјално-статусних карактеристика*. Упитник је анониман, а аутор је сам истраживач. Испитаници заокруживањем понуђених одговора означавају: 1. Мјесто у коме живе; 2. Образовање; 3. Пол; 4. Године радног стажа;5. Позицију у предузећу.

– *Скала организационе посвећености* коју су конструисали Ален и Мајер (1990). Скала има 23 тврдње, а одговори су понуђени у облику тврдњи које се односе на различите аспекте организационе посвећености, афективну, континуалну и нормативну. Испитаник на скали Ликертовог типа од пет ступњева процјењује у којој се мери свака тврдња односи на њега. Утврђена вриједност Кронбах алфа коефицијента за Мајер – Аленов упитник организационе посвећености у нашем истраживању је 0.896;

– *Скала оптимизма - песимизма* (Ченг и сар. 1994). Скала садржи 14 тврдњи, шест тврдњи садржи лествица *оптимизам*, а осам лествица *песимизам*. Испитаник на скали Ликертовог типа од пет ступњева процјењује у којој се мјери свака тврдња односи на њега. Утврђена поузданост скале оптимизам – песимизам, изражена преко Кронбах α-коефицијента, износи 0.653;

Узорак истраживања

Узорак на коме је спроведено ово истраживање обухвата 120 радника домова здравља из Милића и Зворника. Структура узорка је приказана у табели бр. 1.

Табелабр. 1: Структура узорка истраживања

Одредница узорка		*Фреквенција*	*Проценат*
Пол	Женски	63	52,10
	Мушки	58	47,90
Године радног стажа	До 5 година	28	23,10
	6 – 10 година	31	25,60
	11 – 15 година	30	24,80
	16 година и више	32	26,40
Образовни статус	Средња стручна спрема	64	52,90
	Виша стручна спрема	57	47,10
Положај у организацији	Руководилац	25	20,70
	Радник	96	79,30

На основу података приказаних у табели бр.1 можемо закључити да је структура узорка прилично уједначена према полу (52,10% испитаника женског и 49,90% испитаника мушког пола), према годинама радног стажа (23,10% испитаника који имају до 5 година, 25,60 % испитаника 6 – 10 година, 24,80% испитаника 11 – 15 година и 26,40% испитаника 16 и више година) и према образовном статусу (52,90% испитаника је имало средњу стручну спрему, а њих 47,10% вишу стручну спрему). 20,70% испитаника су били руководиоци, а 79,30% радници.

Резултати истраживања

У оквиру резултата истраживања прво је анализирана дистрибуција организационе посвећености, тј. њених компонената, афективне, континуалне и нормативне, а у другом дијелу релације између испитиваних психолошких карактеристика, тј оптимизма и песимизма, и организационе посвећености.

Дистрибуција афективне организационе посвећености

Табела бр.2**:** Вредности одговора тврдњи на субскалиафективне посвећености

Р.бр.	*Т В Р Д Њ Е*	*О д г о в о р и*					АС
		Уопште не	Претежно не	И да и не	Претежно да	У потпуности да	
		F %	F %	F %	F %	F %	
8.	Имам снажан осећај припадности својој организацији.	3 2,47	8 6,61	37 30,57	41 33,88	32 26,45	3,74
5.	Осјећам се као члан породице у својој организацији.	4 3,30	10 8,26	31 25,61	37 30,57	39 32,23	3,71
3.	Осјећам да су проблеми моје организације и моји лични проблеми.	5 4,13	10 8,26	37 30,57	38 31,40	31 25,61	3,71
6.	Осјећам се „емоционално везаним“ за ову организацију.	5 4,13	13 10,74	39 32,23	35 28,92	32 26,44	3,68
4.	Мислим да се за другу организацију не бих могао-ла везати као што сам за ову везан-на.	7 5,78	12 9,91	39 32,23	36 29,75	27 22,31	3,49
1.	Био-ла бих срећан-на да остатак своје каријере проведем у овој организацији.	8 6,61	12 9,91	40 33,05	38 31,40	23 19,00	3,41
7.	Ова организација има лично значење за мене.	5 4,13	8 6,61	38 31,40	40 33,05	30 24,79	3,38
2.	Уживам причати о својој организацији са људима ван ње.	7 5,78	19 15,70	40 33,05	35 28,92	20 16,52	3,36

Из табеле бр. 2 можемо видјети да су се у већини случајева испитаници у потпуности или претежно слагали са наведеним тврдњама. Распон аритметичких средина добијених одговора на тврдњама које се односе на афективну организациону посвећеност се креће од 3,36 до 3,74.

Анализирајући добијене податке, утврдили смо да су испитаници на скоро свим тврдњама испољили висок проценат афективне организационе посвећености. Узимајући у обзир чињеницу да афективна организациона посвећеност постоји у случају да су радници срећни што су дио организације и када вјерују у организацију и у оно за шта се она залаже, претпостављамо да овакви резултати произлазе из начина

организовања рада у организацији. Испитаници вјероватно имају могућност да се остваре кроз рад у својој организацији, имају добре односе са колегама, те стога и организацију доживљавају позитивније и афективна организациона посвећеност је у вишој мјери изражена.

Дистрибуција континуалне организационе посвећености

Табела бр. 3**:** Вредности одговора тврдњи на субскаликонтинуалне посвећености

Р.бр.	*Т В Р Д Њ Е*	*О д г о в о р и*					АС
		Уопште не	Претежно не	И да и не	Претежно да	У потпуности да	
		F %	F %	F %	F %	F %	
11.	Плашим се шта би се могло десити уколико напустим свој посао, а да притом немам уговорен неки други.	4 3,30	11 9,09	28 23,14	33 27,27	45 37,19	3,83
9.	Било би ми тешко да сада напустим своју организацију чак и ако бих то и желео-ла.	6 4,95	8 6,61	40 33,05	30 24,79	37 30,57	3,72
13.	У овом тренутку останак у мојој организацији је подједнако ствар неопходности као и жеље.	2 1,65	16 13,22	40 33,05	36 29,75	27 22,31	3,58
10.	Мој живот би се пореметио уколико бих се одлучио-ла да напустим организацију.	4 3,30	16 13,22	41 33,88	29 23,96	31 25,61	3,58
15.	Једна од озбиљних последица напуштања ове организације била би недостатак доступних алтернатива.	7 5,78	12 9,91	48 39,66	35 28,92	19 15,70	3,43
12.	Скупо би ме коштало да сада напустим ову организацију.	11 9,09	20 16,52	32 26,44	30 24,79	28 23,14	3,39
16.	Један од значајних разлога због којих настављам да радим за ову организацију је што напуштање захтева личну жртву-друга организација можда неће да обухвати користи које имам овде.	16 13,22	12 9,91	36 29,75	36 29,75	21 17,35	3,28
14.	Осјећам да имам неколико опција да размотрим напуштање ове организације.	16 13,22	13 10,74	45 37,19	32 26,44	15 12,40	3,13

У табели бр. 3 су приказани резултати анализе тврдњи на субскали континуалне посвећености. Распон аритметичких средина се креће од 3,13 до 3,83.На основу добијених резултата закључујемо да су испитаници на већини тврдњи испољили високу континуалну посвећеност. С обзиром на то да се континуална посвећеност односи на спремност да се остане у организацији због улагања запослених у непреносиве инвестиције, можемо закључити и овдје да је могући разлог високе континуалне посвећености то што су запослени провели доста времена у тој организацији и на тај начин стекли одређене бенефиције, које ,можда, у другој организацији не би биле доступне. Боравак у једној организацији омогућава запосленима да осигуравају себи безбрижан живот, у смислу да имају стално запослење у овој тренутној друштвеној ситуацији, као и то да стичу право на пензију и на тај начин осигуравају своју будућност. Такође, као могући разлог остајања у организацији може бити страх да запослени неће моћи да пренесу то што су већ остварили у једној организацији, као и страх да би морали све испочетка да раде и труде се да остваре наведено.

Дистрибуција нормативне организационе посвећености

Табела бр. 4**:** Вредности одговора тврдњи на субскалинормативне посвећености

Р. бр.	*Т В Р Д Њ Е*	*О д г о в о р и*					АС
		Уопште не	Претежно не	И да и не	Претежно да	У потпуности да	
		F %	F %	F %	F %	F %	
17.	Вјерујем да особа треба увијек да буде лојална својој организацији.	8 6,61	9 7,43	20 16,52	30 24,79	54 44,62	3,96
19.	Вјерујем да је лојалност значајна и због тога осјећам снажну моралну обавезу да останем.	4 3,30	4 3,30	29 23,96	35 28,92	49 40,49	3,92
18.	Скакање из једне у другу организацију за мене се чини неетичним.	3 2,48	13 10,74	30 24,79	29 23,96	46 38,01	3,84
23.	Мислим да је разумно да се жели постати „човјек компаније“ или „жена компаније“.	5 4,13	12 9,91	27 22,31	30 24,79	47 38,84	3,83
22.	Ствари су биле боље у времену када су људи остајали у једној организацији већину свог радног века.	3 2,47	7 5,78	42 34,71	30 24,79	39 32,23	3,81
21.	Научен-на сам да вјерујем у вриједност да останем лојалан-на једној организацији.	5 4,13	6 4,95	34 28,09	40 33,05	36 29,75	3,74
20.	Уколико бих добио-ла бољу понуду за неки посао, не бих осјећао-ла да је праведно да напустиморганизацију.	7 5,78	8 6,61	36 29,75	38 31,40	32 26,44	3,62

У табели бр. 4 су приказане вриједности аритметичке средине субскале нормативне посвећености. Добијени подаци указују да се распон аритметичких средина креће од 3,62 до 3,96 што указује на високу нормативну посвећеност. С обзиром на то да се нормативна посвећеност одређује као неодређена вредност оданости и дужности, на основу добијених одговора можемо претпоставити да су могући разлози добијених вредности одговора на тврдњама то што осјећају снажну моралну обавезу да буду лојални организацији у којој су провели већину времена. Испитаници вероватно сматрају да је лојалност једној организацији одлика моралних људи. Могуће да запослени сматрају да се продуктивност организације смањује тим више што се запослени мијењају у њој.

Будући да се организациона посвећеност може рашчланити на три компоненте, афективну, континуалну и нормативну, испитивали смо релације оптимизма и песимизма са њима.

Табела бр. 5: Релације између оптимизма – песимизма и афективне посвећености

Оптимизам - песимизам	Афективна посвећеност			Свега **(%)**
	Низак ниво (%)	Умерен ниво (%)	Висок ниво (%)	
Оптимисти	19 45,24	14 33,33	9 21,43	42 100,00
Ни оптимисти ни песимисти	12 42,50	16 32,50	10 25,00	38 100,00
Песимисти	9 21,95	14 34,15	18 43,90	41 100,00
Свега	40 33,06	44 36,36	37 30,58	121 100,00

χ^2 *= 7,702* *df = 4* *C.Coeff. = 0,245* *p= 0,103*

Из табеле бр. 5 можемо видјети да је 45,24% испитаника који су песимисти испољило низак, 33,33% умјерен и 21,43% висок ниво афективне организационе посвећености. Испитаници који нису ни оптимисти ни песимисти су у 42,50% случајева испољили низак, 32,50% умерен и 25,00% висок ниво афективне организационе посвећености. Песимисти су у 21,95% случајева испољили низак, 34,15% умјерен и 43,90% висок ниво афективне организационе посвећености.

Табела бр. 6: Релације између оптимизма – песимизма и континуалне посвећености

Оптимизам – песимизам	Континуална посвећеност			Свега (%)
	Низак ниво (%)	Умерен ниво (%)	Висок ниво (%)	
Оптимисти	13 30,95	15 35,71	14 33,33	42 100,00
Ни оптимисти ни песимисти	8 42,50	14 32,50	16 25,00	38 100,00
Песимисти	17 21,95	14 34,15	10 43,90	41 100,00
Свега	38 31,40	43 35,54	40 33,06	121 100,00

χ^2 *=4,587* *df = 4* *C.Coeff. = 0,190* *p= 0,338*

На основу табеле бр. 6 закључујемо је 30,95% испитаника који су оптимисти испољило низак, 35,71% умјерен и 33,33% висок ниво континуалне организационе посвећености. Испитаници који нису ни оптимисти ни песимисти у 42,50% случајева испољили су низак ниво, у 32,50% умјерен и у 25,00% случајева висок ниво континуалне организационе посвећености. 21,95% испитаника који су песимисти испољили су низак ниво, 34,15% умерен и 43,90% висок ниво континуалне организационе посвећености.

Табела бр. 7: Релацијеизмеђуоптимизма – песимизма и нормативне посвећености

Оптимизам – песимизам	Нормативна посвећеност			Свега (%)
	Низак ниво (%)	Умерен ниво (%)	Висок ниво (%)	
Оптимисти	19 45,23	8 19,04	15 35,71	42 100,00
Ни оптимисти ни песимисти	6 14,28	17 40,47	15 35,71	38 100,00
Песимисти	12 28,57	18 42,86	11 26,19	41 100,00
Свега	37 30,58	43 35,54	41 33,88	121 100,00

χ^2 *=11,613* *df = 4* *C.Coeff. = 0,296* *p= 0,020*

Као што се може видјети из табеле бр. 7, испитаници који су оптимисти у највећој мјери(45,23%) имају низак ниво нормативне организационе посвећености, а они који нису ни оптимисти ни песимисти у највећој мјери, у проценту од 40,47%, испољавају умјерен ниво нормативне организационе посвећености.

Испитаници који су песимисти у највећем проценту (42,86%) изражавају умјерен ниво нормативне организационе посвећености.

С обзиром на то да оптимисте карактерише позитивна слика о свијету који их окружује, као и то да су спремнији на ризик, могуће да они испољавају низак ниво нормативне организационе посвећености, јер не желе да се залажу за организацију из дужности и моралне обавезе и самим тим спремни су напустити организацију ако се укаже нова прилика.Резултати из нашег истраживања указују да испитаници који нису ни оптимисти ни песимисти испољавају умјерен ниво нормативне организационе посвећености. С обзиром на то да испитанике који нису ни оптимисти ни песимисти карактерише то што су у мањој мери спремнији на ризик од оптимиста, закључујемо да су они посвећенији организацији, јер у њој осећају сигурност. С обзиром да песимисте карактерише очекивање негативног исхода и неспремност на ризик, могући разлог

умјерене нормативне посвећености организацији може бити то што постоји страх од промјене организације и могућег негативног исхода.

Закључак

На основу добијених резултата у целини могуће је извести генерални закључак. Закључујемо да дистрибуција афективне организационе посвећености не одступа статистички значајно од нормалне, тј. понаша се према начелима нормалне расподјеле. Такође, на основу добијених резултата закључујемо да није утврђена статистички значајна разлика између оптимизма – песимизма и афективне и континуалне посвећености, као ни између пола и организационе посвећености, тако да можемо закључити да се мушкарци не разликују статистички значајно од жена у погледу нивоа посвећености. Анализом вриједности одговора, на тврдњама које чине афективну организациону посвећеност, можемо закључити да су испитаници на свакој тврдњи показивали виши степен афективне организационе посвећености, тј. код њих постоји изражена идентификација са предузећем и њеним циљевима. Такође, на основу добијених резултата закључујемо да је већина испитаника испољила високу континуалну и нормативну организациону посвећеност, тј. запослени остају у организацији због улагања у непреносиве инвестиције и осећања снажне моралне обавезе да буду лојални организацији.

Дистрибуција континуалне организационе посвећености одступа статистички значајно од нормалне, као и дистрибуција нормативне организационе посвећености. Утврђена је статистички значајна разлика између оптимизма – песимизма и нормативне организационе посвећености. Наиме, испитаници који су оптимисти ,у највећој мјери, имају низак ниво нормативне организационе посвећености, а они који нису ни оптимисти ни песимисти, у највећој мјери испољавају, умјерен ниво нормативне организационе посвећености. Испитаници који су песимисти, у највећем проценту, изражавају умерен ниво нормативне организационе посвећености.

На основу добијених резултата закључујемо да је утврђена разлика између година радног стажа и континуалне организационе посвећености, и то да испитаници до 5 година радног стажа испољавају умјерен ниво ове компоненте, испитаници са радним стажом од 6 до 11 година у подједнакој мјери имају развијен висок и умјерен ниво ове компоненте организационе посвећености. Утврђено је, такође, да испитаници у категорији 11 – 15 година радног стажа манифестују висок и низак ниво континуалне организационе посвећености, и на крају, скоро подједнак проценат испитаника из категорије запослених са више од 16 година радног стажа манифестују висок и низак ниво ове форме посвећености организацији, чији су запослени.

Истраживања организационе посвећености важна због сазнавања битних фактора који на њу утичу и који могу допринијети бољој продуктивности, мотивисаности и задовољству радника и руководилаца. Ово је комплексна тема и пред истраживачима је велики посао у откривању веза и односа између оптимизма – песимизма, с једне стране и организационе посвећености, с друге стране. Истраживање организационе посвећености код нас нема дугу традицију, те у погледу будућих истраживања било би корисно испитати однос још неких варијабли и организационе посвећености, како би се темељније истражила ова појава.

Литература

Гринберг, Берон 1998: Џ. Гринберг, А.Р. Берон, *Понашање људи у организацијама*, Београд: Желнид.

Гринберг 1990: Џ. Гринберг, *Организационо понашање*, Београд: Желнид.

Дунђеровић 2005: Р. Дунђеровић, *Основи психологије менаџмента*, Нови Сад: Факултет за менаџмент у Новом Саду.

Дуљак 2010: Љ. Дуђак, *Развој корпоративне и личне одговорности у индустријским системима*. Докторски рад. Београд: Одсек за психологију Филозофског факултета у Београду.

Ерде 2003: В. Ерде, A meta-analitically derived nomological network of procrastination, *Personality & Individual Differences, 35*, 1401-1418.

Леј 1997: Ц. Х. Леј, Explaining lower-order traits through higher-order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma, *European Journal of Personality, 11*, 267-278.

Лок 2007: П. Лок, *Antecedents of job satisfaction and organizational commitment and the mediating role of organizational subculture*.Adelaide: University of South Australia.

Матбула 2004: Р. Матбула, *Moddeling the relationship between organizational commitment, leadership style, human resources management practices and organizational trust*.Pretoria: University of Pretoria.

Мајер, J. П., Ален, Н. J. (1991). *A three-component conceptualization of organizational commitment*: Some methodological Considerations. Human resourse Manangement Review,1,61-98.

Милграм, Н., Тен, Р. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination,*European journal of personality*; *14*, 141-156.

Озаг, Д. (2003). *Therelationship between cognitive processes and perceived usefulees*. Maryland: East Carolina University.

Пец, Б. (1987). *Психологија рада*. Загреб: Научна књига.

Петковић, М., Јанићијевић Н, Богићевић, Б. (2005). *Организација*. Београд: Економски факултет.

Селиџмен, М. (2008). *Научени оптимизам*. Београд: Завод за уџбенике.

Ступ, Р. (2006).*Humanresourse management and dairy employee organiyational commitment*. PA: The PennsylvaniaStateUniversity.

Тукман, Б. В. (1991). The developmet and concurrent validity of the procrastination scale, *Educational & Psychological Measurement, 51,* 451-473.

Фајгељ, С. (2005). *Методе истраживања понашања*. Центар за примењену психологију.

Ферари, J. P. (1997). Some experimental assessments of indecisives: Support for a non cognitive failure hypothesis, *Journal of Social Behaviour & Personality, 12,* 527-589.

Чолаковић, Р. (2011). *Мобинг у војсци – Психолошко малтретирање старешина*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Источно Сарајево.

Шулц, Р. (2000). *Organizational commitment*. Psyhological review. 25-70.

Драгана Б. Васић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115527V

НЕУРОТСКИ ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ
Појам, развој и практичне импликације

Теоријски увод

Тридесетих година прошлог стољећа устаљује се појам перфекционизам, описује особу која је задовољна једино с највишим стандардима (lat. perficere: остварити, довршити), у потпуности довршено без грешке, у потпуности тачно.

Најједноставнија дефиниција перфекционизма гласи: Перфекционизам је тежња за непогрешивошћу, а перфекционисти су особе које желе бити савршене у свим подручјима живота (уп. Флет, Хјуит 2002, Грабар 2005).

Хамачек (Hamachek) је био један од првих психолога који се залагао за две различите врсте перфекционизам, тј. да класификује људе као нормалне перфекционисте или неуротичне перфекционисте (уп. Фрост и сар. 1990 Новаковић 2003).

Перфекционисте можемо подијелити у двије категорије, сходно томе колико су флексибилни у вези са својим стандардима :

Нормални перфекционизам – постављање високих али реалистичних циљева, и мотивисан је првенствено задовољством и наградама, које доносе успјех.

Неуротски перфекционизам – настојање избјегавања неуспјеха, ништа није довољно добро и незадовољство својим уратком ма колико добар или чак надпросјечан био (уп. Фрост и сар. 1990, Новаковић 2003).

Нормални перфекционисти, за разлику од неуротичних, унапређују своје самопоштовање, уживају у властитим вјештинама и цијене добро обављен посао (уп. Ешби Рајс 2002, Капетановић 2008). Слично томе и Маслов сматра да је тежња ка савршенству кроз самоактуализацију, показатељ одсутности неурозе, а не њене присутности (уп. Акордино, Слани 2000, Капетановић 2008).

Различити истраживачи перфекционизма формирали су властите љествице за његово мјерење, које се донекле разликују по броју и врсти димензија које их чине. Фрост, Хемберг, Холт, Матиа и Нуберг (1990) према Капетановић (2008) разликују шест димензија: високи лични

* dragana.vasic8@gmail.com

стандарди, забринутост због грешака у извођењу, сумња у квалитет властитог извођења, перцепција родитељских очекивања, родитељска критичност. Многи теоретичари сматрали су да је неопходан услов психолошког здравља способност тачног сагледавања властитог селфа и спољашњег окружења. За Карен Хоронај (уп. 1970, Смедеревац, Чоловић, Митровић 2006) селф је срж, језгро људског бића, потенцијал особе. Ако су људи здрави, могу имати тачну перцепцију тога ко су и могу бити слободни да реализују своје потенцијале.

Неуротичне особе имају другачији поглед на себе и своје окружење. Неуротични селф подијељен је на: презрени селф и идеални селф. Психоаналитичари (уп. Фројд 1923/1986, Смедеревац, Чоловић, Митровић 2006), хуманистички оријентисани психолози (уп.Маслов 1943, Роџерс 1947, Смедеревац и сар. 2006), заступали су увјерење да емоционално благостање и тачна самоперцепција иду заједно. На примјер, Маслов у вези са овим питањем каже: „… задраве индивидуе могу да прихвате себе и своју праву природу без оптужби… Они прихватају своју праву људску природу, са свим одступањима од идеалне, без осјећања тјескобе.“ (уп. Тејлор и Бровн, Смедеревац и сар. 2006 : 321).

Међутим, већина ових теоретичара је градила своје поставке на основу искуства које је имала у раду са разним психопатолошким случајевима. Већина неуротичних и психотичних феномена праћена је вијђењем селфа које није утемељено у реалности. Оваква искуства могу дати несумњиве доказе да су искривљена вијђења селфа нездрава. Просто је логично било закључивати да је тачна перцепција селфа нужна за нормално функционисање.

Да би се дао одговор на питање да ли особа тачно сагледава себе, неопходно је пажњу на првом мјесту усмјерити на покушај идентификовања структура и процеса помоћу којих се одвија сазнање о себи. Један од разлога за претпостављање тачности самоупознавања, као услова за психолошко здравље, јесте и успјешност трансакције са свијетом, која захтијева здрава мјерила саморазумијевања (Смедеревац и сар. 2006).

Појединци, који су склони неуротском перфекционизму, своју личну вриједност процјењују на темељу постигнућа . Стога, упркос аверзивним последицама, ригидно устрају у настојању да остваре зацртане циљеве (уп. Шафран, Мансел 2001, Гребло 2012). Такве су особе претјерано самокритичне, па су приликом извођења напете, анксиозне и усмјерене на избјегавање грешака, што често резултира одгађањем или одустајањем од активности (уп. Антони, Свинсон 1998, Гребло 2012). За неадаптивне перфекционисте је карактеристично размишљање у терминима "све или ништа", што их чини склонима томе да неуспјехом прогласе све оно што не задовољава критерије савршеног извођења (уп. Енс, Кокс 2002, Гребло 2012). Због непресталног подизања стандарда, којима теже неуротски перфекционисти, незадовољни су резултатом независно од објективног постигнућа, а успјех у њима ријетко изазива

позитивне емоције (уп. Мор, Дај, Флет, Хевит 1995, Гребло 2012). Осим што сматрају да су могли или требали нешто учинити боље, неадаптивни перфекционисти нису задовољни након остваренога циља и због анксиозне тенденције предвиђања неуспјеха у сљедећем изазову, за који сматрају да ће засјенити њихово тренутно постигнуће (уп. Енс, Кокс 2002, Гребло 2012).

Промјене понашања које прате неуротски перфекционизам су: пад концентарације, смањено самопоштовање, апатија, претјерана опрезност, повлачење у себе и изолација од других, крутост у односима са другима, преосјетљивост, дезорјентација.

Резултати многих истраживања су показали да су за развој перфекционизма најзначајнија раздобља раног дјетињства и адолесценције (уп. Флет, Хјуит 2002, Белавић 2006). Према интегративном моделу перфекционизма, који предлажу (уп. Флет и сар. 2002, Белавић 2006), постоји већи број различитих чинилаца који могу довести до развоја перфекционизма. Тако се перфекционизам развија под утицајем вањских чинилаца (породични и сродински утицаји) и личних чинилаца (темперамент дјетета, приврженост). Разлике у изражености ових чинилаца, доводе до различито развијених димензија перфекционизма. Санеј, Ешби (1996) према Белавић (2006) наводе, како су према мишљењу перфекциониста, родитељи (родитељски стил одгоја) главни разлог за развој њиховог перфекционизма. Разликујемо четири модела која претпостављају различита родитељска понашања, која могу постакнути развој перфекционизма: модел социјалних очекивања, модел социјалног учења, модел социјалне реакције и модел изражене анксиозности (уп. Флет, Хјуит 2002 Белавић 2006).

Спроведен је велики број истраживања у којима је емпиријски потврђена повезаност тзв. неуротских и дисфункционалних аспеката перфекционизма са поремећајима исхране (булимија, анорексија), симптомима депресивности и неким психосоматским тегобама, а такође је више пута нађена веза перфекционизма и самопоштовања (Милојевић и сар. 2009).

Већина досадашњих истраживања је била усмјерена на перфекционизам код студената и одраслих особа. Развој перфекционизма до одрасле доби још увијек није довољно изражен и објашњен. Повезано с тим, није истражена ни стабилност перфекционзма кроз вријеме, као ни упоредивост конструката код одраслих и дјеце. То су важна питања, на које је потребно пронаћи одговоре, јер услијед притиска за беспријекорним радом од стране родитеља и наставника, у комбинацији с компететивношћу и неким другим чиниоцима, дјеца могу постати неадаптивнија него што су то била (уп. Рајс, Прусер 2002, Белавић 2006).

Неуротски перфекционисти, који су превише и сувише често самокритични, доводе се под ризик да оболе од психичких и физичких болести као што су:

- депресија,
- алкохолизам,
- социјална фобија,
- коронарна срчана обољења,
- опсесивно-компулзивни поремећај,
- опсесивно-компулзивни поремећај личности,
- повећан ризик ка самоубиству,
- анорексија (Anorexia nervosa),
- креативна блокада.

Методолошки дио истраживања

Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања се односи на сагледавање природе и дистрибуције неуротског перфекционизма, као и природе односа неуротског перфекционизма и сагоријевања на послу. Циљ истраживања је двојак: теоријски (један од циљева овог рада јесте утврђивање односа неуротског перфекционизма и сагоријевања на послу) и практични (добијени резултати могу се искористити за боље разумијевање могућих посљедица и утицаја неуротског перфекционизма, како на психичко здравље појединца, тако и на његово понашање на послу).

Методе технике и инструменти истраживања

Метод који је коришћен у овом истраживању је емпиријско-неексперименталн, као и метод теоријске анализе.

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

1. Упитник неуротског перфекционизма (Neurotic Perfectionism Questionnaire – NPQ) први пут стандардизован на средњошколској популацији у дипломском раду (уп. Грубишић 2002, Новаковић 2003) са Одсјека за психологију у Ријеци. Упитник неуротског перфекционизма је скала самопроцјене која је оригинално конструисана за мјерење перфекционизма код особа с поремећајима храњења (уп. Мицман, Слејд, Двеј 1994, Новаковић 2003). Показала се врло добром мјером за разликовање неперфекциониста, те нормалних и неуротских перфекциониста.

Оригинална скала састоји се од 42 дијела, а одговори се бодују на скали од 5 нивоа: од 1- уопште се не слажем до 5 – у потпуности се слажем. Распон могућих резултата је од 42 до 210 бодова, гдје већи резултат указује на виши ниво перфекционизма. Такође је значајно напоменути да оригинално замишљена скала мјери 3 фактора: перфекционизам усмјерен према себи, перфекционизам усмјерен према

другима и друштвено условљен перфекционизам, а Кромбх алфа (Cronbach alpha) за цијелу скалу износи 0.95.

Факторском анализом, на узорку средњошколске популациј, у Хрватској је утврђена једнофакторска структура (Новаковић 2003). Као критеријум за екстракцију фактора коришћен је Scree–test који указује на постојање једног универзалног фактора. Излучене (eigen) вриједности за прва три фактора су 9.32, 1.98 и 1.81. Први фактор објашњава 24.6% варијанте. Оптерећени дио на том фактору је висок и креће се од 0.32 до 0.70. Током факторске анализе неки дијелови су избачени тако да је од оригиналних 42 дијела остало њих 35. Дијелови су избачени, јер су имали оптерећење на главном фактору испод 0.30 те су снижавали поузданост упитника. Cronbach alpha добивен за цијели упитник (35 дијелова) износи 0.91 (Новаковић 2003).

2. Скала професионалног сагоријевања (Маслах, Џексон 1986), мјери три димензије *burnout* синдрома емоционална исцрпљеност, деперсонализацију и осјећај личног неуспјеха. Свака од ових димензија мјери се различитим субскалама (скала се садржи из три субскале, а укупно садржи 22 тврдње). Испитаници се процјењују на седмостепеној скали (0-никад, 6-сваки дан). Субскала емоционалне исцрпљености, одређује колико је особа емоционално исцрпљена и деконцентрисана због посла који обавља, садржи 9 тврдњи. Субскала деперсонализације, одређује колика је равнодушност и неосјетљивост према клијентима, као и радним колегама, с којима особа долази у додир на послу који обавља, садржи 8 тврдњи. Субскалом осјећај личног неуспјеха одређује се колико је присутан осјећај компетентности и успјеха приликом рада са људима, садржи 5 тврдњи. Вриједности скале сагоријевања крећу се од ниског, преко умјереног па све до високог степена сагоријевања.

Узорак истраживања

Узорак на коме је рађено истраживање чинили су радници и руководиоци, приватних и државних установа. Узорак је сачињавало укупно 150 испитаника на подручју града Бијељине, града Сарајево и општине Пале.

Резултати истраживања

Дистрибуција резултата неуротског перфекционизма

Прикупљени подаци истраживања разврстани су у пет категорија: нити мало, мало, осредње, прилично, у потпуности. Постигнути резултати су репрезентовани следећом дистрибуцијом резултата, приказаној у табели број 1.

Табела бр. 1: Дистрибуција резултата неуротског перфекционизма

ТВРДЊЕ		Ниски мало	Мало	Осредње	Прилично	У потпуности	AS
1. Преосјетљив/а сам на критику.	N	13	64	34	30	9	2,72
	%	8,7	42,7	22,7	20,0	6,0	
2. Често се осјећам неугодно или збуњено прије него што започнем неки задатак.	N	54	52	32	11	1	2,02
	%	36,0	34,7	21,3	7,3	0,7	
3. Понекад су моји осјећаји толико збракани да их не могу разумјети.	N	37	68	28	15	2	2,18
	%	24,7	45,3	18,7	10,0	1,3	
4. Непрестано надгледам своје понашање.	N	25	48	24	31	22	2,84
	%	16,7	32,0	16,0	20,7	14,7	
5. Врло сам критичан/на према себи.	N	15	32	35	51	17	3,15
	%	10,0	21,3	23,3	34,0	11,3	
6. Понекад се осјећам празно.	N	24	70	31	23	2	2,39
	%	16,0	46,7	20,7	15,3	1,3	
7. Стално се упоређујем са људима које сматрам бољима од себе.	N	59	37	28	20	6	2,18
	%	39,3	24,7	18,7	13,3	4,0	
8. Имам јасну представу каква бих особа желио/ла или требао/ла бити али ми се чини да то никад нећу достићи.	N	53	38	26	24	9	2,32
	%	35,3	25,3	17,3	16,0	6,0	
9. Склон сам екстремним размишљањима (нпр. „потпуно добро или потпуно лоше“, „потпуно успјешно или потпуно неуспјешно“).	N	42	46	32	24	6	2,37
	%	28,0	30,7	21,3	16,0	4,0	
10. Често се желим повући од других и друштвених окупљања.	N	57	45	27	18	3	2,10
	%	38,0	30,0	18,0	12,0	2,0	
11. Када желим бити близак с неким, примјећујем да га често намјерно покушавам одбацити или одгурнути од себе.	N	82	47	12	5	4	1,68
	%	54,7	31,3	8,0	3,3	2,7	
12. Понекад је моја љутња према другима интензивна, да се чини деструктивном и опасном.	N	63	34	29	15	9	2,15
	%	42,0	22,7	19,3	10,0	6,0	
13. Ако нешто направим лоше, осјећам се као потпуни промашај.	N	39	52	24	23	12	2,44
	%	26,0	34,7	16,0	15,3	8,0	
14. Често се осјећам усамљено/изоловано.	N	57	53	22	16	2	2,02
	%	38,0	35,3	14,7	10,7	1,3	
15. Ако направим мање него што најбоље могу, осјећам се кривим и мање вриједним.	N	42	57	21	24	6	2,30
	%	28,0	38,0	14,0	16,0	4,0	
16. Без обзира колико успјешно нешто направим, свеједно осјећам да сам могао/ла направити боље.	N	27	36	30	41	16	2,88
	%	18,0	24,0	20,0	27,3	10,7	
17. Без обзира колико добро нешто направим, никад нисам задовољан/на својим резултатом.	N	41	61	22	15	11	2,29
	%	27,3	40,7	14,7	10,0	7,3	
18. Обично сам добар/ра при доношењу одлука.	N	11	21	52	50	16	3,26
	%	7,3	14,0	34,7	33,3	10,7	

19. Понекад се осјећам као да заиста не знам ко сам.	N	84	43	15	3	5	1,68
	%	56,0	28,7	10,0	2,0	3,3	
20. Често се осјећам кривим/ом.	N	48	60	25	9	8	2,12
	%	32,0	40,0	16,7	6,0	5,3	
21. Ако се непрестано не трудим да постигнем циљ, осјећам се незадовољно.	N	24	48	34	29	15	2,75
	%	16,0	32,0	22,7	19,3	10,0	
22. Кад сам био/ла млађи/а, без обзира колико бих добро нешто направио/ла, чинило се да то никад није довољно добро да задовољи друге.	N	40	51	30	18	11	2,39
	%	26,7	34,0	20,0	12,0	7,3	
23. Често ми се чини да ми људи постављају немогуће/претјеране захтјеве.	N	42	51	39	11	7	2,26
	%	28,0	34,0	26,0	7,3	4,7	
24. Себе процјењујем по туђим стандардима.	N	88	37	17	8	-	1,63
	%	58,7	24,7	11,3	5,3	-	
25. Често се осјећам безвриједно.	N	89	36	13	9	3	1,67
	%	59,3	24,0	8,7	6,0	2,0	
26. Вјерујем да ако разочарам неког, престат ће ме поштовати или марити за мене.	N	44	53	23	24	6	2,3
	%	29,3	35,3	15,3	16,0	4,0	
27. Често се осјећам посрамљено.	N	82	38	16	12	2	1,64
	%	54,7	25,3	10,7	8,0	1,3	
28. Стално кажњавам самог/у себе.	N	82	38	16	12	2	1,76
	%	54,7	25,3	10,7	8,0	1,3	
29. Осјећам да морам бити савршен како бих добио одобравање.	N	63	37	20	24	6	2,15
	%	42,0	24,7	13,3	16,0	4,0	
30. Понекад осјећам да кад би људи могли видјети „кроз мене“, разоткрили би ме као варалицу, каквим се понекад осјећам.	N	89	33	14	9	5	1,72
	%	59,3	22,0	9,3	6,0	3,3	
31. Чини ми се да моје најбоље никад није довољно.	N	44	53	36	8	9	2,23
	%	29,3	35,3	24,0	5,3	6,0	
32. Док сам био/ла млађи/ђа нисам могао/ла разумјети шта други очекивају од мене.	N	39	58	28	12	13	2,34
	%	26,0	38,7	18,7	8,0	8,7	
33. Понекад окривљујем друге и осјећам непријатељство према њима.	N	63	48	23	12	4	1,97
	%	42,0	32,0	15,3	8,0	2,7	
34. Да бих се осјећао/ла добро морам бити онакав/ва какви други очекују да будем.	N	80	29	22	13	6	1,90
	%	53,3	19,3	14,7	8,7	4,0	
35. Чини ми се да је тешко постићи задовољство у животу.	N	28	55	27	31	9	2,60
	%	18,7	36,7	18,0	20,7	6,0	

У овом дијелу бавимо се анализом дистрибуције резултата неуротског перфекционизма. Неуротски перфекционизам може бити усмјерен на било које подручје живота: међуљудске односе, достигнуће, изглед, моралност. Тако су формулисане и тврдње у овом упитнику. Овом дистрибуцијом смо жељели показати у којим подручјима живота се најчешће јавља учесталост неуротског перфекционизма.

На основу приказане табеле можемо констатовати да се јавља велика учесталост испитаника, тј. да већина њих има сличан став према тврдњама које се односе на међуљудске односе: „Често се желим повући од других и друштвених окупљања“ (38,0 % или 57 испитаника нимало се не слажу са наведеном тврдњом), „Када желим бити близак с неким, примјећујем да га често намјерно покушавам одбацити или одгурнути од себе“(54,7 % или 82 испитаника се нимало не слажу са наведеном

тврдњом), „Понекад окривљујем друге и осјећам непријатељство према њима“ (42,0 % или 63 испитаника се нимало не слажу са наведеном тврдњом), „Да бих се осјећао/ла добро морам бити онакав/ва какви други очекују да будем“ (53,3 % или 80 испитаника се нимало не слажу са наведеним тврдњама. Кад је перфекционизам усмјерен на међуљудске односе (што у овом истраживању није случај), постоји пуно правила за то како би ко требао да се понаша и шта би требао да ради да би ствари савршено функционисале. Та врста тежње ка савршенству чини људе често усамљенима, јер почињу да избјегавају друге да не би разоткрили њихове слабости, несигурности и мане. Ова табела нам приказује да испитивани узорак не испољава претјеран неуротски перфекционизам, односно да он није превише усмјерен ка међуљудским односима.

Већина испитаника сматра да има увид у сопствену личност, неке од тврдњи које нам то показују су: „Понекад се осјећам као да заиста не знам ко сам“(56 % или 84 испитаника се нимало не слажу са наведеном тврдњом), у прилог овоме иде и сљедећа тврдња „Понекад осјећам да кад би људи могли видјети „кроз мене“, разоткрили би ме као варалицу, каквим се понекад осјећам“(59,3 % или 89 испитаника се нимало не слажу са овом тврдњом).

Међутим, неуротски перфекционизам је благо повишен на тврдњама које се односе на постигнуће, осјећаје и однос испитаника према сопственој личности.

Неке од тих тврдњи су: „Без обзира колико успјешно нешто направим, свеједно осјећам да сам могао/ла направити боље“(27,3 % или 41 испитаника се прилично слаже са наведеном тврдњом), „Врло сам критичан/на према себи“(34 % или 51 испитаник се прилично слаже са наведеном тврдњом), „Преосјетљив/а сам на критику“(20 % или 30 испитаника се слаже са наведеном тврдњом).

Релације између неуротског перфекционизма и сагоријевања на послу

У овом дијелу истраживања циљ је показати повезаност независне варијабле, тј. неуротског перфекционизма са сагоријевањем на послу, као зависном варијаблом. Постоји статистички значајна разлика између присуства неуротског перфекционизма и појаве синдрома сагоријевања на послу, односно можемо тврдити да ће радници код којих је изражен неуротски перфекционизам бити склонији сагоријевању на послу (особа може имати нереално високе аспирације, понекад, зато што лоше процјењује сопствене способности у некој области или када постиже успјех њој се то посигнуће не чини довољно великим, силна жеља да се успије, која постаје неодољива потреба и опсесија радника, може се претврити у неуспјех и доживјети као лична катастрофа, а самим тим довести и до појаве синдрома сагоријевања).

Хоџес (уп. 1985, Вујић 2010) кандидате и жртве сагоријевања сврстава у три категорије:

- Идеалисти и људи екстремне мотивације - менаџери са ставом „морам успјети“.
- Менаџери који имају циљ „да побједе“ и никад не гледају коначни резултат, нису њиме задовољни, не радују му се… већ иду даље.
- Они који постављају себи претешке циљеве - изнад сопствених могућности, компетенција, потенцијала.

Хоџесове категорије нас наводе ка неуротском перфекционизму, односно његовом великом удјелу који доводи до настанка сагоријевања, ништа није довољно добро ма колико било савршено.

Томе у прилог говоре сљедећи резултати: $\chi^2 = 26.382$, df = 4, p = .000.

Табела бр. 2: Релације између неуротског перфекционизма и сагоријевања на послу

Неуротски перфекционизам	Сагоријевање на послу			∑
	Ниско	Умјерено	Високо	
Низак	23	19	8	50
	46,0%	38,0%	16,0%	100,0%
Умјерен	19	19	12	50
	38,0%	38,0%	24,0%	100,0%
Висок	7	13	30	50
	14,0%	26,0%	60,0%	100,0%
∑	49	51	50	150
	32,7%	34,0%	33,3%	100,0%
Pearson Chi-square: 26.382; df= 4; p= .000				

Резултати овог истраживања показали су да 46,0% или 23 испитаника, код којих је низак неуротски перфекционизам, показују ниско сагоријевање на послу . То нам указује да неуротски перфекционизам утиче на појаву синдрома сагоријевања. Особе које имају умјерен неуротски перфекционизам, показују резултате умјереног сагоријевња на послу 38,0% или 19 испитаника. Испитаници који имају висок неуротски перфекционизам, имају високо сагоријевање на послу 60,0% или 30 испитаника, док је знатно мање испитаника који имају висок неуротски перфекционизам а ниско сагоријевање на послу 14,0% или 7 испитаника. Релације између неуротског перфекционизма и сагоријевања на послу приказане су у табели број 2.

Закључак

Да би се сагледале поменута дистрибуција и релација, извршено је дефинисање кључних појмова у истраживању.

Најједноставнија дефиниција перфекционизма гласи: „Перфекционизам је тежња за непогрешивошћу, а перфекционисти су особе које желе бити савршене у свим подручјима живота“ (уп. Флет, Хјуит 2002, Грабар 2005).

Хамачек (Hamachek) је био један од првих психолога који се залагао за двије различите врсте перфекционизама, тј. да класификује људе као нормалне перфекционисте или неуротичне перфекционисте.

Нормални перфекционизам – постављање високих, али реалистичних циљева, мотивисан је првенствено задовољством и наградама које доносе успјех.

Неуротски перфекционизам – настојање избјегавања неуспјеха, ништа није довољно добро и незадовољство својим уратком, ма колико добар или чак надпросјечан био (уп. Фрост и сар. 1990, Новаковић 2003).

Многи теоретичари сматрали су да је неопходан услов психолошког здравља способност тачног сагледавања властитог селфа и спољашњег окружења. За Карен Хоронај (уп. 1970, Смедеревац, Чоловић, Митровић 2006) селф је срж, језгро људског бића, потенцијал особе. Ако су људи здрави, могу имати тачну перцепцију тога ко су и могу бити слободни да реализују своје потенцијале.

Неуротичне особе имају другачији поглед на себе и своје окружење. Неуротични селф подијељен је на презрени селф и идеални селф. Психоаналитичари (Фројд 1923/1986; према Смедеревац, Чоловић, Митровић 2006) , хуманистички оријентисани психолози (уп. Маслов 1943; Роџерс, 1947, према Смедеревац и сар. 2006) , заступали су увјерење да емоционално благостање и тачна самоперцепција иду заједно.

Резултати истраживања показују да постоји статистички значајна разлика између сагоријевања на послу и неуротског перфекционизма.

Литература

Балевић 2006: И. Балевић, *Повезаност перфекционизма, анксиозности и депресивности код дјеце*, дипломски рад, Одсјек за психологију Филозофског факултета у Загребу, преузето са http://darhiv.ffzg.hr/427/1/BelavicIvana.pdf.

Вујић 2010: Д. Вујић, *Психологија рада: човек и рад у савременом пословном окружењу*, Нови Сад:ПРОМЕТЕЈ.

Грабар 2005: М. Грабар, *Надареност и неуротски перфекционизам код основношколаца*, Загреб: Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу.

Гребло 2012: З. Гребло, *Шта се скрива иза појма „перфекционизам? Повјест проучавања и преглед различитих концептуализација перфекционизма.* Загреб: Кинезиолошки факултет, Свеучилиште у Загребу.

Капетановић 2008: А. Капетановић, *Самопоштовање и перфекционизам код средњошколки и студентица*, дипломски рад, Одсјек за психологију Филозофског факултета у Загребу. Преузето са http://darhiv.ffzg.hr/626/1/KapetanovicAlma.pdf.

Маслах, Џексон 1986: К. Маслах, С. Џексон, Скала професионалног сагоријевања (Maslach Burnout Inventory) Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press .

Милојевић и др. 2009: М. Милојевић, С. Стоиљковић,J. Тодоровић,К. Кашић, *Циљеви постигнућа и перфекционизам гимназијалаца. Психологија*, 42 (4), 517-534. Преузето са http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2009/0048-57050904517M.pdf.

Новаковић 2003: Г. Новаковић, *Одредниц провођења дијете код адолесцената*. Загреб: Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу.

Смедеревац, Митровић, Чоловић 2006: С. Смедеревац, Д. Митровић, П. Чоловић, *Личност – методи и модели*, Београд: Центар за примјењену психологију.

Gorica M. Džinić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115539DZ

RELACIJE IZMEĐU ZADOVOLJSTVA POSLOM, OSOBINA LIČNOSTI I STAVA PREMA DRUŠTVENOJ PRAVDI

Uvod

Izučavajući zadovoljstvo poslom, teoretičari su ga definisali na različite načine. Tako, među prvima, javlja se shvatanje *zadovoljstva poslom kao afektivnog odgovora ili reakcije na široki krug uslova ili aspekata rada kao što su: plata, rukovođenje, radni uslovi, i/ili rad sam po sebi* (up. Frensh 1982, Tziner and Vardi 1984, Vujić 2010).

Teorijska osnova zadovoljstva poslom predstavlja *Lokova teorija vrijednosti*. Prema toj teoriji, zadovoljstvo poslom postoji u onoj mjeri u kojoj su ljudi zadovoljni ishodom samog posla. Što pojedinac dobije više onog ishoda, koji on cijeni, to će bili zadovoljniji. Dakle, na zadovoljstvo ne utiče samo veličina nagrade, već i koja se nagrada prima, odnosno, da li za uloženi trud radnik dobija one nagrade, koje on cijeni (Grinberg. i Baron 1998).

Pojam ličnosti se odnosi na veliki broj osobina ili crta. Crte su relativno trajne i relativno opšte osobine ličnosti odgovorne za doslednost našeg ponašanja u sličnim situacijama. Iako su sve osobine ljudi legitimne, neophodno je uskladiti te osobine sa tipom posla koji obavljamo, jer nisu sve osobine podjednako dobrodošle za pojedina zanimanja. Slaganje ličnih osobina sa zahtjevima posla ne samo da povećava produktivnost zaposlenog, već povećava i njegovo zadovoljstvo poslom. One predstavljaju nešto po čemu se razlikujemo od drugih ljudi, nešto po čemu smo specifični. Osobine ličnosti na osnovu kojih smo ispitivali relacije u ovom istraživanju su: neuroticizam, ekstroverzija, savjesnost, agresivnost, otvorenost, pozitivna valenca i negativna valenca.

Olportovo tumačenje strukture i dinamike ličnosti je interesantno, jer je on prvi objasnio pojam osobina (crta). (Lindzi I Hol 1957).

Ako posmatramo ponašanje osobe duži vremenski period, možemo zapaziti izvjesnu doslijednost u ispoljavanju određenih reakcija. Naime, neka osoba će da se pokazuje, na primjer, kao ambiciozna u obavljanju različitih poslova, druga će da pokazuje tvrdičluk, dok će treća osoba biti agresivna u svojim postupcima. Takvu doslijednost u ponašanju Olport (1961) objašnjava postojanjem tipičnih osobina ličnosti, koje su trajne karakteristike i usmjeravaju karakteristične načine reagovanja u različitim situacijama.

* dzinicgorica@yahoo.com

Socijalna ili društvena pravda je koncept društva prema kojem se pravda u nekom društvu može ustanoviti jedino ako se odražava kroz sve njegove aspekte, a ne samo kroz jednakost pojedinaca pred zakonom. Pravedno društvo bi prema tom konceptu trebalo biti ono u kome pojedinci uživaju pošteni, odnosno pravedni tretman, kao i nepristrasno određeni udio društvenih povlastica (Smederevac, Mitrović i Čolović 2006).

Problem i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je dvojak: teorijski (utvrđivanje razlika među ispitivanim varijablama, drugim riječima, utvrđivanje razlika između zadovoljstva poslom, osobina ličnosti i stava prema društvenoj pravdi) i praktični (mogućnost primjene dobijenih rezultata za poboljšanje kvaliteta zadovoljstva poslom zaposlenih). Uzorak na kojem je sprovedeno ovo istraživanje obuhvata 150 ispitanika, zaposlenih na području Istočnog Sarajeva. Za ispitivanje zadovoljstva poslom korištena je skala Job Satisfaction Survey (JSS, Spector 1985). Osobine ličnosti smo ispitivali upitnikom Velikih 5 + 2 (Smederevac, Mitrović, Čolović 2010.) Invetar VP+2 obuhvata sedam skala: Neuroticizam, ekstroverzija, savjesnost, agresivnost, otvorenost, pozitivna valenca i negativna valenca. Za ispitivanje društvene pravde koristili smo skalu stavova prema društvenoj pravdi (Galešić, Maslić-Seršić, Šverko 2003). Za utvrđivanje razlika među ispitanicima u odnosu na zadovoljstvo poslom, osobine ličnosti i stav prema društvenoj pravdi korišten je statistički postupak Hi kvadrat test.

Uzorak, na kojem je sprovedeno ovo istraživanje, obuhvata *150* ispitanika, zaposlenih. Uzorak ispitanika, obuhvaćenih istraživanjem, ima elemente namjernog, prigodnog i slučajnog. Namjernog, u smislu obuhvatanja ispitanika, koji su zaposleni. Prigodnog, u smislu da su obuhvaćeni zaposleni koji su u trenutku prikupljanja podataka bili dostupni, te slučajnog u smislu da su u istraživanju učestvovali zaposleni koji su se u trenutku prikupljanja podataka nalazili na radnom mjestu.

Zadaci istraživanja su:

1. utvrditi relacije između zadovoljstva poslom i stava prema društvenoj pravdi.
2. Ispitati relacije između zadovoljstva poslom i osobina ličnosti.
3. Ispitati relacije između osobina ličnosti i stav prema društvenoj pravdi.

Iz definisanih zadataka proizlaze i sljedece hipoteze:

H1. Očekuju se statistički značajne razlike među ispitanicima u odnosu na osobine ličnosti i zadovoljstvo poslom.

H2. Očekuju se statistički značajne razlike među ispitanicima u odnosu na stav prema društvenoj pravdi i zadovoljstvo poslom.

Ovo istraživanje je usmjereno ka utvrđivanju distribucije rezultata zadovoljstva poslom, utvrđivanju relacija između osobina ličnosti i zadovoljstva

poslom, kao i stava prema društvenoj pravdi i zadovoljstva poslom kod zaposlenih.

Rezultati istraživanja su interpretirani u tabeli.

Tabela broj 1

	Zadovoljstvo poslom (p)	Person Chi-square	df
Agresivnost	0,478	3,501	4
Ekstroverzija	0,001	19,805	4
Neuroticizam	0,044	9,789	4
Negativna valenca	0,087	8,119	4
Pozitivna valenca	0,000	20,419	4
Otvorenost	0,000	30,904	4
Savjesnost	0,000	26,610	4
Društvena pravda	0,000	20,402	4

Diskusija i zaključci

Opšte je poznato da mnoštvo faktora dovodi do javljanja zadovoljstva, odnosno nezadovoljstva poslom, te da su se mnogi autori bavili ovim fenomenom. Pronađeno je da na javljanje zadovoljstva poslom veliki udio imaju brojni faktori koji potiču iz same organizacije, ali i mnogi lični faktori, kao što su zadovoljstvo životom u cjelini, pozicija, status u preduzeću i osobine ličnosti.

Rezimirajući dobijene rezultate za psihološke izvore zadovoljstva poslom, možemo konstatovati da su dimenzije ekstroverzije, pozitivne valence, otvorenosti, savjesnosti i neuroticizma psihološki izvori zadovoljstva poslom.

Ispitanici sa visokom ekstroverzijom, niskim neuroticizmom, visokom pozitivnom valencom, visokom otvorenošću i visokom savjesnošću su zadovoljniji poslom.

Stav prema društvenoj pravdi se, takođe, pokazao kao značajan psihološki izvor zadovoljstva poslom – ispitanici koji imaju pozitivniji stav prema društvenoj pravdi su zadovoljniji poslom.

S obziromna to da je cilj istraživanja dvojak: teorijski (utvrđivanje razlika među ispitivanim varijablama, drugim riječima utvrđivanje razlika između zadovoljstva poslom, osobina ličnosti i stava prema društvenoj pravdi) i praktični (mogućnost primjene dobijenih rezultata za poboljšanje kvaliteta zadovoljstva poslom zaposlenih) ovaj rad može da služi kao podstrek za dalja istraživanja. Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i ekstroverzije kod zaposlenih, pri čemu Hi kvadrat ima vrijednost 0,001, zatim, između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i neuroticizam, pri čemu Hi kvadrat ima vrijednost 0,044. Takođe, između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i pozitivna valenca, pri čemu Hi kvadrat ima vrijednost 0,000, kao i između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo

poslom i otvorenost gdje Hi kvadrat ima vrijednost 0,000, kao i između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i savjesnost pri čemu Hi kvadrat iznosi 0,000 i na kraju rezultati istraživanja pokazuju statistički značajnu razliku između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i stav prema društvenoj pravdi, pri čemu Hi kvadrat ima vrijednost 0,000.

Dobijeni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i agresivnost, pri čemu je vrijednost Hi kvadrata 0,478, kao i između ispitanika u odnosu na varijable zadovoljstvo poslom i negativna valenca, gdje vrijednost Hi kvadrata iznosi 0,087.

Literatura

Fajgelj 2005: S. Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Frančesko 2008: M. Frančesko, *Radni stilovi i način rukovođenja*, Anali poslovne ekonomije, Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment, Banja Luka, str. 21 – 38.

Grinberg, Baron 1998: Dž. Grinberg, R.Baron, *Ponašanje u organizacijama: razumevanje i upravljanje ljudskom stranom rada*. Beograd: Želnid.

Judge, Heller and Mount 2002: T. Judge, D. Heller, and M. Mount, *Five factor model of personality and job satisfaction;* Ameta – analysis. Journal of applied psychology, 87, 530 – 541.

Judge, Barrick 1999: T. Judge, M.R. Barrick, *The Big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. Personnel psychology*, 52, 621 – 652.

Koludrović, Jukić 2009: M. Koludrović, T. Jukić, u Reić – Ercegovac, I, *Život i škola*, Sveučilište u Zagrebu.

Lindzi, Hol 1957: G.Lindzi, G. i Hol, K. (1957). *Teorije ličnosti,* Beograd: Nolit.

Ljubotina 2003: D. Ljubotina, *Mladi i socijalna Pravda,* Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu: Zagreb.

Matanović 2009: J. Matanović, *Osobine ličnosti kao predikatori zadovoljstva poslom*, Novi Sad: Centar za primjenjenu psihologiju.

Mirković 2009: B. Mirković, *Organizaciono ponašanje*. Novi Sad: USSE.

Smederevac, Mitrović, Čolović 2006: S. Smederevac, D. Mitrović, P. Čolović, *Ličnost – metodi i modeli*, Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.

Šimić-Šašić 2011: S. Šimić–Šašić, *Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovoljstva poslom kod vaspitačica,* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Todorović 2008: D. Todorović*, Metodologija psiholoških istraživanja*, Zadar: Centar za primjenjenu psihologiju.

Vujić 2010: D. Vujić, *Psihologija rada: čovek i rad u savremenom poslovnom okruženju,* Novi Sad: PROMETEJ.

Ирена М. Топаловић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115543T

ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКТОРИ АСЕРТИВНОСТИ

Увод

С обзиром на то да у свакодневном животу ријетко срећемо особе које су спремне да се за своја права боре примјењујући асертиван приступ, већ умјесто тога прибјегавају агресивној или пасивној комуникацији, које обично доносе резултате опречне жељенима, те да се начин, на који реагујемо на окружење, као и комуникација коју остварујемо са људима у истом, често повезују са особинама личности, сновно питање овог истраживања је како појединци реагују на различите врсте подражаја или ситуације, те да ли се на основу ових реакција може предвидјети асертивно понашање.

Према дефиницији Ланга и Јакубовског асертивност је изражавање мисли, осјећања и увјерења на директан, искрен и социјално адекватан начин уз уважавање других. Асертивно понашање подразумијева борбу за сопствена права на начин који уважава друге људе, њихову перспективу и њихова осјећања. Асертивност представља изражавање властитих мисли, осјећања и увјерења без тежње ка доминацији, понижавању или деградирању другога, те самопоштовање и поштовање других (уп. Lange & Jakubowski 1976, Товиловић 2005). Асертивна особа поштује мишљење и ставове других, али не мора нужно да се слаже са њима. Асертивно понашање подразумијева самозаштитно понашање, односно особа чува своје достојанство у ситуацијама када постоји опасност да буде изманипулисана, искоришћена или злоупотребљена. Међутим, многи људи нису свјесни својих ограничења, али ни својих легитимних права. То доводи до закључка да не познају (или не признају) своја, али ни асертивна права других људи.

Асертивна права човјека произлазе из његовог постојања као хуманог бића. То су универзална људска права, независна од узраста, пола, националности, боје коже или религијских увјерења. Дакле, сваки човјек, зато што је човјек, има права на њих, међутим, примјена и умјеће коришћења истих представља проблем. Примјена ових права предуслов су за очување и утврђивање самопоштовања и самопотврде личности, као и

* ira_89@live.com

изградњу и очување добрих међуљудских односа. Нека од асертивних права су (уп. Smith 1975, Jakubowski 1976, Здравковић 2007) :

1. сваки човјек има искључиво право да самостално процјењује сопствено понашање, али ако је потребно, и да сноси посљедице због таквог понашања.

2. Особа није дужна да увијек и у свакој прилици објашњава или се извињава за сопствене поступке.

3. Сваки човјек има право да процијени да ли је дужан да рјешава туђе проблеме или пак да се жртвује за туђе добро.

4. Право на промјену мишљења.

5. Право на грешку и одговорност за исту.

6. Право на „не знам“.

7. Право на „не разумијем“.

8. Право на независност.

9. Сваки човјек има право да, без притиска, захтијева од других људи да изађу у сусрет његовим потребама.

10. Право на изражавање позитивних и негативних осјећања.

У стручној психолошкој литератури, асертивност је релативно нов појам и његови коријени могу се наћи у Покрету за људска права, који се јавља 60-их година двадесетог вијека у Сједињеним Америчким државама. Сматра се да је асертивност мултидимензионалан конструкт, те да је условљен не само персоналним и ситуационим карактеристикама, већ и културалним нормама и вриједностима. Чини се да се ради о тако широком и релативизованом конструкту да би се, тек након проналажења консензуса око понашања особа у социјалном контексту, ситуације и културалног контекста, истраживачи могли сложити око дефиниције и начина мјерења асертивности (Алинчић 2013).

Галаси и сарадници сврстали су све постојеће дефиниције асертивности у неколико категорија, у зависности од тога да ли на асертивност гледа као на:

- основно људско право,
- отворено и примјерено испољавање емоција,
- специфичне категорије реаговања,
- функционалну особину реакција (Бојановић 1998).

Према, већ поменутој, дефиницији Ланга и Јакубовског под асертивношћу се подразумијева брањење властитих права, те испољавање мисли, осјећаја и вјеровања на директан, искрен (поштен) и примјерен начин који не спријечава друге у остварењу њихових права. Ови аутори су у оквиру своје дефиниције издвојили и дефинисали 5 типова асертивности:

1. основна (базична) асертивност - односи се на једноставну експресију заузимања за своја права, увјерења, осјећања и мишљење. Она не укључује друге социјалне вјештине као што су емпатија, конфронтација, персуазије и сл.

2. Емпатијска асертивност – односи се на изражавање сензитивности према другој особи при изношењу властитих осјећања или потреба.

3. Ескалирајућа асертивност – започиње са минималним асертивним оговором који обично може постићи циљ особе са минималним напором и негативним емоцијама, те малом вјероватноћом негативних посљедица. Уколико друга особа не одговори на минималну асертивност и настави нарушавати туђа права, особа постепено повећава асертивност и постаје чвршћа, без да постане агресивна.

4. Конфронтативна асертивност – користи се када су ријечи друге особе у контрадикцији са дјелима. Овај тип асертивности укључује објективно описивање онога што је особа рекла да ће урадити и онога што је заправо урадила, након чега се изјасни о властитим жељама.

5. Асертивност коришћењем „ја“ језика – овај језик је јако користан када људи асертивно изражавају тешке негативне осјећаје. „Ја“ поруке се састоје из четири дијела: 1. објективни опис понашања друге особе; 2. изражавање конкретних посљедица понашања друге особе на живот и осјећања онога који упућује поруку; 3. описивање властитих осјећања и 4. изражавање жеља у вези конкретног проблема, односно понашања саговорника (уп. Lange & Jakubowski 1997, Товиловић 2005).

Из претходно наведених дефиниција асертивности, можемо видјети да поједини аутори асертивност сматрају наученим понашањем, док са друге стране имамо и оних који асертивност третирају као црту личности, те оних који се асертивношћу баве као исходом одређених конструката. Међутим, сви се слажу да на брзину усвајања асертивног понашања и испољавање истог, велики утицај има васпитање и социјално окружење појединца (Алинчић 2013).

Први знаци јављања асертивности примјећују се већ у другој години живота, односно у Ериксоновој другој фази развоја (фаза стицања аутономије/стида и повлачења), када дијете учи да буде самостално и самоувјерено или да се стиди и сумња у себе. Исход ове развојне фазе, односно исход кризе која је прати, један је од основних услова успјешног усвајања асертивног понашања.

Научени систем погрешног мишљења, преправљеност ирационалним страховима од одбацивања, некомпетентности и контроле, те неразвијене или слабо развијене социјалне вјештине, представљају основне узроке неасертивног понашања. Према Здравковићу (2007), постоје три основна разлога који су одговорни за мањкавост у испољавању асертивности. Ти разлози су:

1. постојање тзв. „социјалне дебилности“,
2. научени систем погрешног мишљења,
3. преплављеност особе ирационалним страховима од одбацивања.

Многи аутори се слажу да је асертивност техника, те да је за њено савладавање неопходно посједовање одређених социјалних вјештина и

разумијевање туђих осјећаја. Треба напоменути, да се асертивност може сматрати техником само у случају да особа има развијене способности личности за обраду емоција. У сваком другом случају, асертивност се треба развијати паралелно са развојем осталих способности личности .

За прихватање и кориштење асертивности као основног система интерперсоналне комуникације, неопходно је научити *асертивне технике*. Асертивне технике олакшавају комуникацију и особи омогућавају да у социјалним ситуацијама проблеме ријешава на начин који не подразумијева агресивност или субмисивност, а опет доводи до задовољавајућег рјешења. Које асертивне технике особа треба да користи зависи како од саме ситуације и природе особа у комуникацији, тако и од природе проблема. Неке од асертивних техника су:

1. „ЈА ГОВОР; 2. Техника отварања; 3. Техника замагљивања; 4. Техника признавања грешке; 5. Техника покварене плоче.

Многи аутори бавили су се питањем полних разлика у испољавању асертивности. Од најранијег дјетињства дјеца се уче да прихвате улогу сопственог пола, подражавају родитеље и идентификују се са њима. Пожељни, усвојени облици понашања који су карактеристични за пол којем дјете припада се одобравају и награђују, док се испољавање оних непожељних критикује и кажњава. Пожељним карактериситикама за мушкарце сматрају се физичка развијеност, доминантност, независност па чак и одређена доза агресивности, а за дјевојчице, пристојност, уредност, скромност, осјећајност и њежност (уп. Џонсон 1975, Ивић и Хавелка 1990).

Условљено различитим начином социјализације дјечака и дјевојчица, те полним стереотипима (веома израженим на подручју Балкана), асертивно, а често и агресивно понашање дјечака се поткрепљује, док се исто понашање код дјевојчица критикује и кажњава као њима непримјерено.

Даљим развојем, разлике у испољавању асертивног понашања код дјечака и дјевојчица све су више примјетне и мање подложне промјенама.

Особине личности представљају најчешћи структурални и најчешћи заједнички елемент који садрже све теорије личности. Оне су, такође, и основ за неко понашање, што су особине израженије, понашање је упадљивије и лакше за процјену (уп. Смедеревац и Митровић 2006, М.Синђић 2013).

Олпорт још 1961. године указује да основне јединице за анализу сваке личности представљају, управо, особине личности. Он сматра да, поред тога што представљају основне јединице за анализу, особине личности представљају и основне динамичке и мотивационе јединице.

Олпорт их дефинише као „неуропсихичку структуру која посједује могућност да многе подражаје учини функционално еквивалентним и да подстакне и води еквивалентне облике адаптивног и експресивног понашања“ (уп. Allport 1961, А. Фулгоси 1987).

На основу ове дефиниције, може се закључити да особине личности представљају предиспозиције да се на различите врсте ситуација и стимулуса одговара на сличан или еквивалентан начин.

Такође, Олпорт прави разлику између општих и индивидуалних особина личности. Тако је 1961. године (према А. Фулгоси 1987) увео различите термине за означавање особина које се односе на популацију и особина које се односе на појединце. *Опште особине* су задржале исти, примарни назив, мада их је још називао и димензионалне или номотетичке особине. Ове особине су генерализоване тенденције понашања, које су заступљене код свих или код већег броја људи и на основу њих појединци се могу међусобно упоређивати.

Појединачне особине назвао је персоналним диспозицијама или морфогеним особинама и дефинисао их је као „ ... генерализоване неуропсихичке структуре које имају могућност да многе подражаје учине функционално еквивалентним и да иницирају и воде козистентне облике адаптивног понашања“.

Грејева теорија осјетљивости на поткрепљење базирана је на биолошкој парадигми. Односно, подразумијеваној идеји о томе шта је садржински и методолошки оквир плодног истраживања личности, базираној на емпиријским налазима из генетике, понашања, условљавања и инструменталног учења

Ова теорија настала је као резултат многобројних експерименталних провјера Ајзенковог ПЕН модела. До своје теорије Грај је дошао вршећи разне експерименте на животињама, истражујући процесе ексцитације и инхибиције у неурофизилолошком систему. Као и Ајзенк, он сматра да је личност детерминисана не само биолошком структуром, него и процесима учења који обликују ту структуру. Процеси награђивања и кажњавања изазивају адекватне процесе у можданим структурама. Ова два облика учења су под различитом неуролошком контролом, тако да су и ови процеси различити.

Током истраживања на животињама (уп. Gray 1985, Смедеревац и Митровић 2005), Грај је открио значај и улогу хипокампуса у процесу учења и памћења, и ову можданy структуру је повезао са процесима човјековог реаговања на награде и казне. Наиме, он је пошао од података који указују на то да су интровертне особе осјетљивије на казне,односно, да је код њих негативно поткрепљење приликом учења ефикасније него код екстравертних особа, код којих постоји повећана осјетљивост на награду.

С обзиром на то да се људи међусобно разликују према степену реактивности, особине личности, односно исход човјековог учења, зависи од урођеног степена реактивности с једне стране, и начина поткрепљења одређеног понашања које желимо да усталимо, са друге. Грај је сматрао да је личност хијерархијски устројена, а да се на врху пирамиде налазе димензије које су зависне од јачине нервног система и које мотивационо

обликују понашање јединке. Међутим, суперфактори нису екстраверзија и неуротицизам, као код Ајзенка, него *импулсивност* и *анксиозност*. При чему импулсивност означава висок степен екстравертности и неуротицизама, а анксиозност висок степен неуротицизма, али низак степен екстраверзије, односно, интровертност и неуротицизам (Гојковић 2010).

Грејева теорија осјетљивости на поткрепљење може се подијелити на двије фазе, ранији и новији период, односно, период након ревизије првобитних ставова.

Као што је већ речено, Грej је теорију осјетљивости на поткрепљење базирао на критици Ајзенковог ПЕН модела, односно, на неслагању са Ајзенковим ставом да екстраверзија и неуротицизам представљају основне димензије личности.

Из критике на којој се темељи његова теорија, настале су и основне премисе ране теорије осјетљивости на поткрепљење. Према Гојковићевој (2010), то су:

1. у мозгу постоје два биолошка система, БАС(behavioral activation sistem) и БИС (behavior inhibition sistem). БАС систем одговоран је за импулсивност и контролише реакцију организма на награду. Овај систем дјелује подстицајно тако што мотивише на акцију. Утицајем овог система особа осјећа и олакшање када избјегне казну или болну драж.

БИС систем је активиран када се суздржавамо од неке акције, или када избјегавамо излагање ситуацијама које могу довести до казне. Он је одговоран за реакцију на казну и дјелује инхибиторно на понашање.

Ова два система дјелују супротно један од другога, БАС покреће и позитивно мотивише на активност, док БИС активност кочи или спријечава њено започињање.

2. Ниво ангажованости ова два система код људи је различит. Код људи који су увијек спремни на акцију, воле узбуђења и импулсивно реагују на надражаје из социјалног окружења доминира мотивациони систем, док код оних који избјегавају ситуације у којима постоји било каква доза ризика влада негативна мотивација, односно, инхибиција.

Особе код којих је осетљивији БИС систем прије реагује на казну и фрустрације, него на награду, такве особе су анксиозне. У поређењу са Ајзанковим моделом, то би значило, да су такве особе истовремено и интровертне и емоционално нестабилне, тј. неуротичне. Код особа реактивнијих на БАС систем постоји већа осјетљивост на позитивне емоције, реагују на награду и слабо се контролишу, овакве особе су импулсивне. Када поредимо са Ајзанковим моделом, ове особе су екстравертне и емоционално нестабилне.

3. Импулсивност и анксиозност представљају двије супротне димензије. Према наводима Ларсена и Буса (уп. Larsen & Buss 2006, Гојковић 2010), Греј је сматрао да постоји еквивалентан однос између димензија екстраверзија и БАС, као и између димензија неуротицизам и

БИС. Због своје неуролошке основе, оне су базичније од Ајзенкових димензија.

Грејева димензија анксиозност (БИС) може се смјестити између Ајзенкових димензија неуротицизма и инроверзије (висока анксиозност), насупрот стабилности и екстраверзије (ниска анксиозност). БАС се може смјестити између екстраверзије и неуротицизма (висока импулсивност), насупрот интроверзије и стабилности (ниска импулсивност). С друге стране, Ајзанкова димензија екстраверзије, може се посматрати као димензија која је посљедица равнотеже између система бихејвиоралне инхибиције и система бихејвиоралне активације, док неуротицизам можемо посматрати као димензију опште реактивности система бихејвиоралне инхибиције и система бихејвиоралне активације.

Реформулисани модел теорије осјетљивости на поткрепљење развијен је на основу нових сазнања о улози хипокампуса и септохипокампоналне области у разликовању анксиозности и страха. Наиме, Грej је дошао до потврде да је септохипокампонални систем задужен за регулацију стања страха и панике, док је улога хипокампуса у стањима анксиозности остала непромијењена и он се, и даље, сматра њиховом неуролошком основом. Међутим, Грej је сматрао да се улога амигдале у развијању анксиозности не смије минимизовати, те се стога сложене релације између можданих структура одражавају и на сложене релације између базичних особина личности (Митровић, Смедеревац и Чоловић 2008). Основни системи личности према реформулисаној теорији су:

БАС (Behavioral Activation System) – систем бихејвиоралне активације, и у реформулисаном моделу остаје систем реаговања на сигнале награде. Он регулише осјетљивост на условне и безусловне реакције на сигнале награде, као и „олакшање“ приликом избјегавања казне. Манифестује се у склоности активним и импулсивним понашањима са циљем доласка до поткрепљења;

БИС (Behavioral Inhibition System) – систем бихејвиоралне инхибиције, у реформулисаном моделу постаје систем задужен за детекцију конфликта између два аверзивна или два апетитивна стимулуса и регулише пасивно избјегавање казне и реакције на условне сигнале казне. Такође, реагује на изразито нове дражи, укључујући и фрустрацију усљед прекида или изостанка награде. Активира се у ситуацијама када је особа принуђена да реагује, али доживљава висок степен узнемиреност усљед детектовања потенцијалне опасности;

БББ систем – Борба/Бјежање/Блокирање (Fight/Flight/Freeze System, FFFS) - овај систем одговоран је за понашања везана за стања страха и панике, а провоцирају га стимулуси који представљају безусловну казну или изостанак награде, али и условни сигнали награде или изостанка казне. БББ систем реагује на све аверзивне дражи , а могуће реакције на пријетеће стимулусе могу бити, борба, бјежање или „замрзавање“. Овај

систем преузима дио одговорности и за реакције које су у првобитном моделу приписиване БИС-у, али за разлику од понашања за које је задужен БИС, а која су у вези са потенцијалном опасношћу, БББ регулише реакције на процјену стварне опасности (Динић и Смедеревац 2009).

И у реформулисаном моделу БАС одговара димензији импулсивности, „нови“ систем БББ одговара димензији агресивности, док БИС и даље одговара димензији анксиозности, али и преузима централну улогу и регулише све условне дражи када се оне нађу у неком конфликту, односно када оне могу истовремено да активирају остале системе (Smille et all... 2006 , Динић и Смедеревац 2009).

Повишење напетости у БИС-у може имати различите манифестације узроковане активацијом друга два система. Те манифестације могу се кретати од импулсивности (активације БАС-а) преко агресивних реакција, бјежања или „замрзавања“ (активација БББ система).

Приликом евалуације овог модела 2008. године (Митровић, Смедеревац и Чоловић 2008), указано је да системи БИС и БАС остварују значајне релације са реакцијама БББ система. Наиме, БИС се повезује са Бјежањем и Блокирањем, односно, на нивоу упитничке операционализације дистинкције између стања страха и анксиозности се слабо детектују, док са друге стране, БАС се значајно повезује са Борбом БББ система. Овом евалуацијом, Митровић и сарадници дошли су до резултата који подржавају теоријске претпоставке модела.

Проблем и циљеви истраживања

Проблем овог истраживања је испитивање особина личности у контексту предвиђања асертивног понашања, као облика интерперсоналног понашања, код студената, као и испитивање релација између социјално статусних и личних карактеристика студената и нивоа израженості асертивног понашања.

Ово истраживање има двојак циљ и то научни и и практични. Научни циљ истраживања се односи на утврђивање могућности предвиђања асертивности на основу особина личности. Другим ријечима, циљ је испитати да ли је могуће на основу базичних димензија личности, анализираних у свјетлу Грејеве теорије осјетљивости на поктрепљење, предвиђати асертивно интерперсонално понашање.

Интерперсонални односи имају велики утицај на живот сваког појединца. Зато је ради бољег функционисања, на свим животним пољима, потребно испитати у којој мјери људи користе асертивно понашање, којим особа може да заштити или одбрани своја права, иступи самоувјерено и заузме став, те да ли се на основу израженості одређених особина личности може предвидјети могућност развијања асеривног понашања, што уједно чини и практични циљ овог истраживања.

Узорак истраживања

Узорак на коме је спроведено ово истраживање обухвата 202 испитаника. Популацију чине студенти Економског, Правног и Филозофског факултета у Палама. Узорак садржи елементе намјерног, пригодног и случајног узорка. Намјерног у смислу да су узорком обухваћени студенти као циљна популација. Пригодног у смислу да су обухваћени студенти који су у тренутку прикупљања података били доступни, те случајног у смислу да су у истраживању учествовали они студенти који су се у тренутку прикупљања података нашли на факултету и били доступни за сарадњу.

Методе и инструменти истраживања

У овом истраживању су примјењене двије основне методе за прикупљање података, метода тероријске аначизе и систематско неексперименталани метод .

Под методом теоријске анализе подразумијева се прикупљање података о одређеној психолошкој појави из литературе научних, стручних и других радова, а то су у овом случају радови у којима се разматра проблематика појмова асертивност и базичне димензије личности, односно, осјетљивост на поткрепљење.

Метод системског неексперименталног истраживања је типично теренско истраживање на изабраном узорку испитаника помоћу инструмената који су већ конструисани и преузети за потребе овог истраживања. Ова метода је честа у многим истраживањима, јер се од испитаника тражи да дају своје мишљење о постављеном проблему тако да су они активно укључени у давање потребних података.

У истраживању су кориштени следећи мјерни инструменти:

- А скала за процјену асертивности;
- Упитник за процјену осјетљивости на поткрепљење УОП:
- Упитник за испитивање социјално статусних и личних карактеристика.

А скала

А скала за испитивање асертивности конструисана је од ставки које описују реакције и понашања типична за (не)испољавање асертивности. На петостепеној скали Ликертовог типа, испитаник треба да одговори у складу са својим реакцијама у социјалним ситуацијама које изискују асертивност, у распону од сталне одсутности тих реакција (никад), до њихове сталне присутности (увјек). Ова скала садржи 27 ајтема, од којих је њих 13 позитивног усмјерења, а 14 ајтема има негативно усмјерење. А скала

настала на основу концепата РАС скале (Ратхус, 1973), а коначну, адаптирану, форму је добила након неколико валидација у оквиру различитих истраживања (уп. Генц 2008, Стојшић, 2006, Субић 2009).

УОП - Упитник за процјену осјетљивости на поткрепљење

Овај упитник обухвата 39 ставки са 5 петостепених субскала за испитивање израженості особина за сваку од димензија (БИС, БАС, БОРБА, БЛОКИРАЊЕ И БЈЕЖАЊЕ), настао као унапређење претходне верзије од истих аутора (УОП; Смедеревац, Котвоштова, Митровић и Чоловић 2008).

Упитник за испитивање социо – статусних и личних карактеристика

Упитник за испитивање социо-статусних и личних карактериситика састоји се од 8 питања, од којих су 4 питања затвореног, а 4 отвореног типа. Питања затвореног типа односе се на пол, мјесто становања, најчешће оцјене на испитима и задовољство начином комуникације. Питања отвореног типа односе се на факултет, односно студијску групу, остварени просјек оцјена на студију и годиште.

Резултати истраживања

У овом дијелу истраживачког рада, вршиће се приказ и интерпретација добивених резултата. У приказу резултата истраживања прво ће бити приказана анализа дистрибуције добивених резултата на скали која испитује асертивно понашање. Након тога ће бити престављени резултати испитивања и утврђивања постојања статистички значајних разлика међу испитаницима у односу на асертивно понашање и базичне димензија личности, као и разлика међу испитаницима у односу на израженост асертивног понашања и појединих социјално-статусних и личних карактеристика.

На основу података приказаних у табели бр. 1 можемо видјети да испитани студенти у знатној мјери изражавају асертивно понашање, односно, наводе да тврдње које описују асертивно понашање у одређеним ситуацијама увијек или скоро увијек описује и њихово понашање у тим ситуацијама. Наиме, 46.53% испитаника наводи да у препиркама и расправама скоро увијек бране свој став, док њих 2.48% никада то не чине. 34.65% испитаника одговорило је да увијек или скоро увијек могу да сталожено и самопоуздано да се бране када их неко оптужује, а 1.98% је одговорило да то не могу. 37.62% испитаника наводи да без нелагоде може да се распитује за потребну информацију, а 39.60% њих може да упути јасну и коректну критику када је то потребно.

Из овога можемо закључити да је велики проценат анкетираних студената, у већини социјалних ситуација, спреман да се заузима за себе, да иступи самоувјерено, заузме став и самопоуздано се изражава.

Табела бр. 1: Дистрибуција добијених резултата на скали која испитује степен изражавања асертивног понашања

Тврдње	Никад	Веома ријетко	Понекад	Скоро увјек	Увјек	Аритметичка средина
1. Када се нађем у некој препирци или расправи, умијем јасно и гласно да браним свој став.	5	5	40	94	58	3,97
	2.48%	2.48%	19.80%	46.53%	28.71%	
2. Када ме неко неправедно оптужује, могу сталожено и самопоуздано да се браним.	4	16	40	70	70	3,93
	1.98%	7.92%	19.80%	34.65%	34.65%	
3. Када ми је потребна нека информација, директно и без нелагоде се распитујем.	1	17	43	76	64	3,92
	0.50%	8.42%	21.29%	37.62%	31.68%	
4. Када се неко понаша супротно од нашег договора, не трпим, већ му отворено скренем пажњу на то.	1	13	51	77	60	3,90
	0.50%	6.44%	25.25%	38.12%	29.70%	
5. Без наметања своје воље отворено стављам до знања другим људима шта желим, а шта не.	4	13	62	70	53	3,77
	1.98%	6.44%	30.69%	34.65%	26.24%	
6. Када је потребно, могу да упутим јасну и коректну критику другој особи.	2	15	64	80	41	3,71
	0.99%	7.43%	31.68%	39.60%	20.30%	
7. Мирно и одлучно могу да одбијем наметљиву особу.	3	18	60	77	43	3,69
	1.49%	8.91%	29.70%	38.12%	21.29%	
8. Могу отворено и искрено да кажем шта мислим, чак и када знам да се то неће допасти другој особи.	5	18	60	77	42	3,66
	2.48%	8.91%	29.70%	38.12%	20.79%	
9. Мислим да остављам утисак особе која је сигурна у себе.	6	19	47	98	32	3,65
	2.97%	9.41%	23.27%	48.51%	15.84%	
10. Могу упорно да браним своје мишљење без „упадања у ватру“.	4	21	62	73	42	3,63
	1.98%	10.40%	30.69%	36.14%	20.79%	
11. Ако ме неко без питања претекне у реду, отворено му скренем пажњу на то.	7	33	71	53	38	3,41
	3.47%	16.34%	35.15%	26.24%	18.81%	
12. Ако ми засмета, ако у позорисшту или биоскопу људи испред мене гласно разговарају, директно и учтиво их замолим да престану.	13	33	72	55	29	3,27
	6.44%	16.34%	35.64%	27.23%	14.36%	

13. Дешава ми се да дуго одлажем моменат када ћу тражити од друге особе да ми врати позајмљену ствар или новац.	31	65	71	29	4	2,94
	15.35%	32.18%	35.15%	14.36%	1.98%	
14. Попуштам другим људима више него што бих хтио.	14	52	80	46	10	2,93
	6.93%	25.74%	39.60%	22.77%	4.95%	
15. Ако је потребно, директно се пожалим на лошу услугу у ресторанима и сличним мјестима.	19	56	68	42	17	2,91
	9.41%	27.72%	33.66%	20.79%	8.42%	
16. Дешава ми се да нешто радим за другу особу само зато што нисам знао да је одбијем.	20	55	94	23	10	2,74
	9.90%	27.23%	46.53%	11.39%	4.95%	
17. Радије прикривам своја осјећања, него да правим сцену.	28	58	72	37	7	2,69
	13.86%	28.71%	35.64%	18.32%	3.47%	
18. Устручавам се да изразим своја осјећања, чак и у потпуно безазленим ситуацијама.	35	49	73	36	7	2,66
	17.33%	24.26%	36.14%	17.82%	3.47%	
19. Радије ћу прећутати, него да дођем у сукоб са другом особом.	35	59	71	28	9	2,59
	17.33%	29.21%	35.15%	13.86%	4.46%	
20. Имам доживљај да већина људи има више борбености и самопоуздања од мене.	35	66	62	25	11	2,55
	17.33%	32.67%	30.69%	12.38%	5.45%	
21. Дешава ми се да се осјећам беспомоћно у ситуацијама када треба да се изборим за себе.	31	65	71	29	4	2,55
	15.35%	32.18%	35.15%	14.36%	1.98%	
22. Трпим да се не бих замјерио другој особи, чак и када то није особа која би ми могла наудити.	39	65	60	23	14	2,54
	19.31%	19.31%	29.70%	11.39%	6.93%	
23. У сусрету са привлачним особама супротног пола не знам шта треба да кажем.	45	62	61	24	9	2,45
	22.28%	30.69%	30.20%	11.88%	4.46%	
24. Непријатно ми је када телефоном треба да обавим неки званични, пословни разговор.	57	49	63	20	13	2,42
	28.22%	24.26%	31.19%	9.90%	6.44%	
25. Тешко ми је да отворено кажем „Не“.	57	56	58	24	7	2,35
	28.22%	27.72%	28.71%	11.88%	3.47%	
26. Ако се неко некоректно понаша према мени, правим се да то не примјећујем.	51	74	46	26	3	2,28
	25.25%	36.63%	22.77%	12.87%	1.49%	
27. Избјегавам да постављам питања из страха да не испаднем глуп.	68	65	52	9	7	2,11
	33.66%	32.18%	25.74%	4.46%	3.47%	

Релације између асертивности и базичних димензија личности

На основу добивених резултата можемо закључити да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима у односу на асертивно понашање и базичне димензије личности. Ова разлика статистички је значајна на нивоу 0.01.

Подаци, који су приказани у табели бр.2, показују да 41.94%, односно, 54.84% испитаника са повишеном и просјечно развијеном

асертивношћу имају снижене скорове на анксиозности (БИС), док 50.00% испитаника са повишеним скоровима на анксиозности имају снижену или просјечно развијену асертивност. Разлика међу испитаницима у односу на асертивност и базичну димензију БИС статистички је значајна на нивоу 0,01. На основу наведених података можемо закључити да БИС, тј. анксиозност детерминише степен израженості асертивног понашања код студената.

Табела бр. 2: Релације између асертивности и базичне димензије БИС

БИС	Асертивност			∑
	Снижена	Просјечно развијена асертивност	Повишена	
Снижени	1	17	13	31
	3.23%	54.84%	41.94%	100.00%
Просјечни	18	89	20	127
	14.17%	70.08%	15.75%	100.00%
Повишени	14	14	0	28
	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
∑	33	120	33	186
	17.74%	64.52%	17.74%	100.00%

$\chi 2$= 38.469; df 4; p=0.000

У табели бр. 3 приказани су подаци који показују да 43.75% испитаника са сниженим скоровима на импулсивности (БАС) имају и снижене скорове на асертивности, те да 56,25% испитаника са просјечном асертивношћу, такође, имају снижене скорове на импулсивности. Анализа добивених резултата доводи нас до закључка да на нивоу 0,01 постоји статистички значајна разлика међу испитаницима у односу на асертивност и базичну димензију БАС. Наведени подаци, упућују на закључак да БАС у значајној мјери детерминише асертивно понашање.

Табела бр. 3: Релације између асертивности и базичне димензије БАС

БАС	Асертивност			∑
	Снижена	Просјечно развијена асертивност	Повишена	
Снижени	14	18	0	32
	43.75%	56.25%	.00%	100.00%
Просјечни	20	80	20	120
	16.67%	66.67%	16.67%	100.00%
Повишени	0	19	10	29
	.00%	65.52%	34.48%	100.00%
∑	34	117	30	181
	18.78%	64.64%	16.57%	100.00%

$\chi 2$=27.696; df 4; p=0.000

На основу анализе добивених резултата можемо закључити да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима у односу на развијеност асертивности и степена израженості базичне димензије БОРБА, и ова разлика је статистички значајна на нивоу 0,01. Наиме, подаци, који су приказани у табели бр. 4, показују да 40,63% испитаника са сниженим скоровима на димензији БОРБА имају снижено развијену асертивност, док се 69,67% испитаника са просјечним скоровима на димензији БОРБА, такође, налази у категорији испитаника са просјечно развијеном асертивносшћу. На основу свега наведеног, можемо закључити да БОРБА, као димензија личности, детерминише асертивност, односно да студенти са повишеним скоровима на димензији БОРБА имају просјечно развијену или повишену асертивност.

Табела бр. 4: Релације између асертивности и базичне димензије БОРБА

БОРБА	Асертивност			∑
	Снижена	Просјечно развијена асертивност	Повишена	
Снижени	13	14	5	32
	40.63%	43.75%	15.63%	100.00%
Просјечни	19	85	18	122
	15.57%	69.67%	14.75%	100.00%
Повишени	1	18	9	28
	3.57%	64.29%	32.14%	100.00%
∑	33	117	32	182
	18.13%	64.29%	17.58%	100.00%

$\chi 2=19,294$; df 4; $p=0.001$

На основу добивених резултата можемо закључити да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима у односу на асеривност и базичну димензију личности БЈЕЖАЊЕ, и то на нивоу 0,01. Подаци, приказани у табели бр. 5, показују да 44,83% испитаника са сниженим скоровима на овој димензији имају повишену асертивност. 51,85% испитаника са повишеним скоровима на димензији БЈЕЖАЊЕ налазе се у категорији испитаника са сниженом асертивношћу. Наведени подаци нас доводе до закључка да БЈЕЖАЊЕ, у знатној мјери, детерминише асертивно понашање, те да испитаници са сниженом димензијом БЈЕЖАЊЕ испољавају повишену асертивност

Табела бр. 5: Релације између асертивности и базичне димензије БЈЕЖАЊЕ

БЈЕЖАЊЕ	Асертивност			∑
	Снижена	Просјечно развијена асертивност	Повишена	
Снижени	2	14	13	29
	6.90%	48.28%	44.83%	100.00%
Просјечни	17	91	19	127
	13.39%	71.65%	14.96%	100.00%
Повишени	14	12	1	27
	51.85%	44.44%	3.70%	100.00%
∑	33	117	33	183
	18.03%	63.93%	18.03%	100.00%

$\chi 2=39,825$; df 4; $p=0.000$

Подаци приказани у табели бр. 6 показују да 40,63% испитаника са сниженим скоровима на димензији БЛОКИРАЊЕ имају повишено асертивно понашање, док 53,85% ,оних који имају високе скорове на овој димензији, имају снижену асертивност. И код ове димензије личности можемо уочити да се највећи проценат испитаника налази у категорији оних код којих су и асертивност и БЛОКИРАЊЕ просјечно изражени. Анализа добивених резултата доводи нас до закључка да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима у односу на асертивност и базичну димензију БЛОКИРАЊЕ, и то на нивоу статистичке значајности 0,01.

Табела бр. 6: Релације између асертивности и базичне димензије БЛОКИРАЊЕ

БЛОКИРАЊЕ	Асертивност			∑
	Снижена	Просјечно развијена асертивност	Повишена	
Снижени	2	17	13	32
	6.25%	53.13%	40.63%	100.00%
Просјечни	19	92	20	131
	14.50%	70.23%	15.27%	100.00%
Повишени	14	12	0	26
	53.85%	46.15%	.00%	100.00%
∑	35	121	33	189
	18.52%	64.02%	17.46%	100.00%

$\chi 2=38,677$; df 4; $p=0.000$

Добивени резултати показују да постоји статистичка значајност, на нивоу 0,01, међу испитаницима у односу на степен развијености асертивног понашања и свих посматраних димензија личности. То значи да су базичне димензије личности (БИС, БАС, БОРБА, БЈЕЖАЊЕ И БЛОКИРАЊЕ) у релацији са асертивним понашањем, односно, да базичне

димензије личности у значајној мјери детерминишу асертивно понашање испитаника.

Релације између асеривности и социјално статусних и личних карактеристика

Добивени резултати показују да постоји статистички значајна разлика нивоу 0.05 између задовољства начином комуникације и асертивности. Међутим, није пронађена статистички значајна разлика између асертивности и осталих социјално статусних карактеристика.

Табела бр. 7: Релације између асертивности и задовољства начином комуникације

Задовољство комуникацијом	Асертивност			∑
	Снижена	Просјечно развијена асертивност	Повишена	
ДА	3	18	4	25
	12.00%	72.00%	16.00%	100.00%
НЕ	32	103	29	164
	19.51%	62.80%	17.68%	100.00%
∑	35	121	33	189
	18.52%	64.02%	17.46%	100.00%

$\chi 2=5,970$; df 2; $p=0.050$

Предвиђање асертивног понашања на основу базичних димензија личности

Резултати вишеструке (мултипле) регресионе анализе показују колико се на основу наведених предиктора могу предвидјети разлике међу испитаницима у односу на њихово асертивно понашање.

У табели бр. 8 приказани су добивени подаци који показују да коефицијент мултипле корелације износи r=0,528, те да је статистички значајан на нивоу 0,01. Наведени подаци доводе до закључка да између скупа предиктора, који чине базичне димензије личности и асертивног понашања испитаника, постоји линеарна повезаност. Према добивеним резултатима, удружене базичне димензије личности објашњавају 53% укупне варијансе асертивног понашања испитаника.

Табела бр.8: Коефицијент мултипле корелације

Модел	R	R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	0,727	0,528	9.286	36,899	0,000

Табелом бр. 9 приказане су величине и предзнаци парцијалних односа предикторских варијабли који показују да се асертивно понашање ослања на међусобан положај базичних димензија личности.

Табела бр.9: Стандардизовани регресиони коефицијенти

Предиктори	Beta	t	Sig.
БИС	-0,367	-4,184	0,000**
БАС	0,281	3,979	0,000**
БОРБА	0,238	3,843	0,000**
БЛОКИРАЊЕ	-0,206	-2,133	0,034*
БЈЕЖАЊЕ	0,120	1,196	0,233

*Sig < 0,05 ** Sig. < 0,01

У објашњењу индивидуалних разлика у односу на асертивно понашање, од посматраних предиктора, највећи парцијални однос има смањена анксиозност (БИС), са вриједношћу β= -0,367.

Водећи рачуна о величини парцијалног доприноса предикторских варијабли, и на основу добивених резултата регресионе анализе, можемо извести закључак да су за предикцију асертивног понашања идентификоване четири базичне димензије Грејевог модела осјетљивости на поткрепљење, те да оне могу послужити као оквир за тумачење особина личности из предикторског модела. То даље значи да је на основу добијених резултата могуће израдити психолошки профил особа које се асертивно понашају.

Особине личности које имају предиктивну вриједност су:

- БИС (анксиозност),
- БАС (импулсивност),
- БОРБА,
- БЈЕЖАЊЕ.

На основу резултата добијених помоћу мултипле регресионе анализе може се направити профил особа које у различитим социјалним ситуацијама испољавају асертивно понашање. Тако ће, највјероватније, асертивно понашање испољити особе за које је карактеристична ниска, односно, снижена анксиозност, повећана импулсивност, повећано борбено понашање, као и снижена димензија БЈЕЖАЊЕ, односно, снижена осјетљивост на опасност.

Закључци

Ово истраживање је конципирано са циљем да се утврди да ли се на основу базичних димензија личности може предвиђати асертивно понашање, као облик интерперсоналног понашања. Такође, циљ истраживања састојао се и у утврђивању постојања релација међу испитаницима у односу на димензије модела осјетљивости на

поткрепљење (БИС, БАС, БОРБА, БЈЕЖАЊЕ и БЛОКИРАЊЕ) и асертивности и најзад, утврђивању постојања релација међуиспитаницима у односу на асертивно понашање социјално статусне и личне карактеристике испитаника.

Добивени резултати истраживања показују да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима у односу на посматране димензије личности, операционализоване као независне варијабле, и зависне варијабле, односно, асертивности. Анализом добивених резултата утврђено је да студенти који имају снижене скорове на анксиозности (БИС) изражавају висок степен асертивног понашања, они студенти који имају повишену импулсивност (БАС) имају повишену или просјечно развијену асертивност. Просјечно развијену или повишену асертивност имају и студенти код којих је БОРБА повишена, као и они код којих су димензије БЈЕЖАЊЕ и БЛОКИРАЊЕ снижене.

Утврђивањем релација међу испитаницима у односу на социјално статусне и личне карактеристике дошли смо до резултата који показују да постоји статистички значајна разлика између задовољства начином комуникације и асертивности, међутим, остале социјално статусне карактеристике нису у релацији са асертивношћу.

У дијелу истраживања које је конципирано ка утврђивању предиктивне вриједности базичних димензија личности у смислу предвиђања асертивног понашања, можемо констатовати да се на основу посматраних димензија личности може предвиђати асертивно понашање. Наиме, резимирајући добивене резултате посматраних варијабли у контексту предвиђања асертивног понашања, можемо донијети закључак да се на основу ниске, односно, снижене анксиозности, повећане импулсивности, повећаног борбеног понашања, као и снижене осјетљивости на опасност може предвидјети асертивно понашање.

Литература

Алинчић 2013: М. Алинчић, *Особине личности и асертивност као предиктори самопоштовања и социјалне анксиозности*,у: Примењена психологија 6, стр. 139-15.

Бојановић 1998: Р: Бојановић, *Психологија међуљудских односа*, Центар за примењену психологију, Друштва психолога Србије.

Гојковић 2010: В. Гојковић, *Психологија личности-избор теорија*, Нови Сад: Прометеј.

Динић, Смедеревац 2009: Б. Динић, С. Смедеревац, *Релације когнитивних мотивација и димензија личности реформулисане теорије осјетљивости на поткрепљење, у:* Примењена психологија 2, стр. 273-286.

Заревски, Мамула 1998: П. Заревски, М. Мамула, *Побиједите срамежљивост* Наклада Слап, Јастребско.

Ивић, Хавелка 1990: И. Ивић, Н. Хавелка, *Процес социјализације код деце-изабрани радови*, Београд: Звод за уџбенике и наставна средства.

Митровић, Смедеревац, Чоловић 2001: Д. Митровић, С. Смедеревац, и П. Чоловић, *Евалуација реформулисане теорије осетљивости на поткрепљење*, у: Психологија 41, стр.555-575

Синђић 2013: М. Синђић, *Особине личности и стратегије превладавања стреса код студената из непотпуних породица* : Мастер рад, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.

Смедеревац, Митровић 2005: С. Смедеревац, Д. Митровић, *Проблеми упитничке операционализације димензија Грејеве теорије осјетљивости на поткрепљење*, у: Психологија 38, стр. 311-326.

Товиловић 2005: С. Товиловић, *Асертивни тренинг: ефекти третмана, одрживост промена и удео терапеута у терапијском исходу* , у: Психологија 38, стр. 35-54.

Фулгоси 1987: А. Фулгоси, *Психологија личности, теорије и истраживања*, Школска књига, Загреб.

Ивана Н. Јовановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115563J

РЕЛАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ ИНТЕНЗИТЕТА ИСПОЉАВАЊА ОДРЕЂЕНИХ ПАТОЛОШКИХ КОНАТИВНИХ ФАКТОРА И САМОЕФИКАСНОСТИ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА

Теоријски оквир истраживања

Дјеловање и важност *патолошких конативних фактора*, често је занемарено приликом процјене структуре личности. Ослањајући се искључиво на когнитивни аспект структуре личности, добијамо нетачне и непоуздане процјене. Нормални конативни фактори су међусобно независни и имају адаптивну функцију. Међутим, када се адаптивна функција индивидуе наруши дејствују *патолошки конативни фактори.* Патолошки конативни фактори одговорни су за понашања која смањују адаптивни ниво, за које је човјек био потенцијално способан. Под потенцијално адаптивним реакцијама подразумјевају се реакције за које је појединац био способан с обзиром на своје антропометријске карактеристике, физиолошке особине, психомоторне и когнитивне способности и нормалне *конативне факторе* (Момировић, 1971; стр. 5). Важно је истаћи да дјеловање патолошких конативних фактора није исто за све активности које појединац обавља. Дјеловање патолошких конативних фактора изражено је код активности које захтјевају брзу и интензивну мобилизацију енергије као и активности код којих су интерперсонални односи важни за успјех. Како модерно друштво захтјева све ове наведене активности, тако је присуство и утицај патолошких конативних фактора, веома распрострањено у нашем времену. Од патолошких конативних фактора из простора првог реда, за ово истраживање издвојили смо два: *агресивност и хиперсензитивност* које сматрамо да су најизраженији у адолесцентном периоду.

Агресивност је понашање у чијој позадини је намјера да се другој особи нанесе штета или уништи објекат Bartol (1995; према Essau i Conradt, 2006).). Ова дефиниција садржи и низ импликација (Moler , 2011):

- агресивност садржи непријатељску намјеру. Неагресивни поступци могу начинити исто тако штету, али они не потичу из такве намјене.
- циљ агресивних поступака може бити не само тјелесно него и душевно оштећење .

* ivanaj123@hotmail.com

– агресивност може бити усмјерена на човјека, животиње или објекте.

Агресивност је саставни дио људске афективности и заузима значајно мјесто у развоју личности. Испољава се на прикривен и отворен начин. Приписују се два значења, негативно према коме се испољава кроз мржњу, непријатељство, љутњу, усмјерена против спољашњег свијета или себе. Позитивно значење агресивности односи се на порив приближавања другима, предузимљивост, тежња за моћи, Adler (1963; према Тадић, 2006).

Хиперсензитивност дефинише, као сензорну преосјетљивост са наглашеном емоционалном компонентом (према Момировићу 1971). Хиперсензитивни поремећај личности, спада у групе поремећаја који су на граници нормалног и патолошког, који настају усљед стања декомпензације (распада личних одбрамбених механизама) неусклађеног вољног-нагонског и афективног живота и понашања са једне стране, и микро и макро социјалних норми, те интерперсоналних релација са друге стране (Марић, 2005; стр. 242). Доминатан механизам одбране је пројекција, а он се користи ради превазилажења снажног осјећања инфериорности (Биро, 2002; стр. 32). Код хиперсензитивних личности често се јављају проблеми у интерперсоналним релацијама и склоност за одбацивањем блиских особа. Уврједљиви су склони параноидним интерпретацијама. Склони су да избјегавају друштвену ситуацију уколико им нарушава психолошку равнотежу. Понашање ових особа, често доводи до проблема и слабости у професионалном раду, као и другим областима свакодневног живота.

Оно што чини заједничку основу *конативних фактора и самоефикасности*, јесте одговорност коју носе за модалитете понашања човјека. Њихова интеракција и дејство најуочљивији су у активностима и ситуацијама када је потребна брза мобилизација енергије, као и у интерперсоналним и интраперсоналним аспектима личности. По Banduri *концепт самоефикасности*, је посебан аспект *опажања себе*. Самоефикасност се односи на суђење или процјену људи о посједовању способности за извршење понашања релеватног за специфичан задатак или ситуацију (Смедеревац и Митровић ; 2009 стр 275). Субјектовни доживљај властите компентетности подједнако је битан као и стварна компентетност. Стварне способности иако битне нису довољне да би особа извела неку акцију или рјешила одређени задатак. За успјешно функционисање потребно је и увјерење да ће се постојеће способности ефикасно употрјебити. Самоефикасност регулише људско функционисање путем : когнитивних, мотивационих, емоционалних процеса и процесом прављења избора.

Адолесценцију не треба гледати као период кога карактеришу добне границе, већ период који има своје психолошке карактеристике, које чине да се адолесценција разликује од свих осталих животних периода. Развој младих у периоду адолесценције је веома турбулентан. Одвија се кроз

сталну интеракцију *ега* и физиолошких процеса као и психолошко-социјалних притисака. Та интеракција често је праћена кризним доживљавањима младих (немирима, регресивним понашањима) које су саставни дио нормалног развоја. С обзиром да адолесценти, чине цјелокупан узорак истраживања, приликом анализе и интерпретације резултата требамо бити опрезни. Адолесцентни период носи са собом, турбулентне, низвјесне промјене, сасвим нове доживљаје „себе“ тако да овај период представаља „окидач“ за јављање поремећаја понашања и патолошких конативних фактора. Ипак „адолесцентна криза“ је прекретница у нормалном развоју личности, тако да патолошка уплитања могу бити само тренутна и краткотрајна.

Методолошки дио истраживања

Предмет и циљ истраживања

Досадашња истраживања у овом домену допринјела су дубљем сагледавању структуре патолошких конативних фактора и њихове међусобне интеракције. Дјеловање и важност патолошких конативних фактора, често је занемарено приликом процјене структуре личности. Ослањајући се искључиво на когнитивни аспект приликом процјене структуре личности, добијамо нетачне и непоуздане процјене. У овом раду проблем истраживања је испитивање релација и интензитета испољавања одређених патолошких конативних фактора (агресивности и хиперсензитивности) у зависност од нивоа испољавања самоефикасности код адолесцената. Сем тога дио истраживање усмјерен је на анализирање и расвјетљавање односа наведених патолошких конативних фактора и самоефикасности у односу на одређене социјално-демографске варијабли (пол, школско владање, школски успијех). Циљ истраживања, је расвјетљавање релација одређених патолошких конативних фактора утврђивање интензитета учесталости, као и њихове природе односа у односу на остварени ниво самоефикасности, успјеха, владања и пола адолесцената.

Методе, технике и инструменти истраживања

За ово истраживање имајући у виду избор могућих научних метода, а узимајући у обзир проблем који истражујемо, примјењен је Servey метода или емпиријско-неексперименталне метода и метода теоријке анализе.

Методом теоријске анализе, проучавају се релевантни писани извори (књиге, монографије, научни радови) који су објављени, чији су аутори познати и признати научници, и чија су дјела позитивно примљена од научне јавности. Као извори теоријске анализе у овом истраживању, кориштена је шира психолошка, медицинска, социјална, биолошка

литература, научни чланци, зборници радова, енциклопедије, интернетски сајтови, приручници, школска документација.

Servey медота или емпиријско-неексперименталне метода се користи у типична теренска или натуралистичка истраживања. Servey методом олакшан је приказ података који су од важности за наше истраживање, интензитет и фреквенција испољавања одређених патолошких конативних фактора и оставрени ниво самоефикасности код адолесцената, у зависности од социјално-статусних обиљежја (пол, успјех, владање). Од *истраживачких техника* за прикупљање података користили смо директне технике: упитник. Инструменти који су кориштену у истраживању су следећи : објективни упитници (псеудо-упитници) скала патолошких конативних фактора (Момировић–скраћена верзија), скала опште самоефикасности (Schwarzera i saradnika, 1997), упитник за испитивање социјално статусних обиљежја.

Објективни упитници (псеудо-упитници) скала патолошких конативних фактора(Момировић-скраћена верзија)

Псеудо-упитници се састоје од листе вербалних стимуласа са алтернативним реакцијама, „*тачно и нетачно”*. Реакција „тачно” по правили је патолошка, у бинарном коду добија вриједност 1, а реакција „нетачно” вриједност 0.

Сви вербални стимулуси класификовани су у 18 скала, чију су предмети мјерења одређени на темељу резултата факторских анализа и хипотеза о структури патолошког конативног простора. Број стимулуса у свакој скали није једнак. Оне скале које су биле намјењене процјени значајних облика патолошког реаговања садрже 80 вербалних стимулуса, а скале које су намјењене процијени патолошких реакција ужег опсега 40 вербалних индикатора патолошког понашања.

За наше истраживање користили смо 2 скале патолошких конативних фактора, прказане у табели:

Табела бр. 1 Примјер ајтема скале агресивности

Рб.	Скала агресивности Т 15	тачно	нетачно
1.	Тјелесне казне су неопходне у одгоју дјеце	Т	Н
2.	Радо кршим саобраћајне знаке	Т	Н
3.	Често се жестоко наљутим	Т	Н
4.	Не дозвољавам да ми се неко мијеша у мој рад	Т	Н
5.	Учестовао сам у масовним тучама	Т	Н

Табела бр. 2 Примјер ајтема скале хиперсензитивности

Рб.	Скала хиперсензитивности С 5	тачно	нетачно
1.	Волим да се са мном њежно поступа	Т	Н
2.	Свака ми ситница иде на живце	Т	Н
3.	Ја сам претјерано осјетљив	Т	Н
4.	Лак сам на сузама	Т	Н
5.	Моја осјећања је лако повриједити	Т	Н

Скала опште самоефикасности Schwarzera i sur. (1997) мјери општи и стабилан осјећај личне ефикасности у суочавању с различитим стресним ситуацијама. У бројним истраживањима (преведена је на више од 20 језика) је показала поузданост типа унутрашње конзистенције између .75 i .90. Такође је показала и добру конвергентну и дискриминативну ваљаност. Уз задовољавајућу факторску структуру, на узорцима хрватских испитаника, показала је поузданост типа унутрашње конзистенције Cronbach alpha од .853 до .874 (Ivanov i sur., 1998; Penezić i sur., 1998, 1999) те поузданост типа ретест-тест од .743 (Ivanov i sur., 1998). Упитник се састоји од 10 тврдњи. Већи резултат на скали, представља виши ниво освтарене самоефикасности. У складу са постављеним циљевима, задацима, хипотезама и подхипотезама истраживања кориштени су следећи статистистички поступси у SPPS-програму :

- Мјере варијабилитета
- Мјере централне тенденције
- Pearson Hi- kvadrat: као показатељ значајности разлика међу варијаблама
- Коефицијен контигенције С: као показатељ повезаности међу варијаблама.

Статистичка обрада података рађена је у SPSS- програму 17. Истраживање је конципирано и реализовано на пригодном узорку. Пригодан узорак представља узорак објеката истраживања који је лако доступан. Узорак овог истаживања чинила су 140 ученика средњих школа.

Структура узорка приказана је у табели:

Табела бр.3 Релавантни параметри структуре узорка

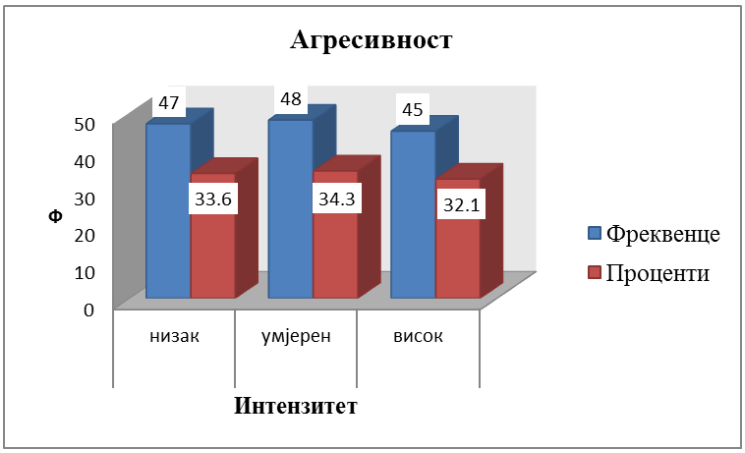
Узорак испитаника	*Број испитаника*	*Постотак испитаника*
пол		
женски	56	40.0 %
мушки	83	59.3 %
старост		
осамнаест-седамнаест	65	46.4%
шеснаест-петнаест	75	53.6%
школско владање		
примјеран	104	74.3%
добар	21	15.0%
задовољава и лоше	15	10.7%
школски успјех		
одличан	38	27.1%
врлодобар	57	40.7%
добар и довољан	45	32.1%

Резултати истраживања

У првом дијелу анализирана је фреквенција и интензитет испољавања агресивности и хеперсензитивносту на цијелом узорку.

Агресивност

Графикон број 1. Фреквенција и интензитет испољавања агресивности на ццјелом узорку



Табела бр.4 Статистички параметри: фреквенције и интензитета испољавања агресивности на цијелом узорку

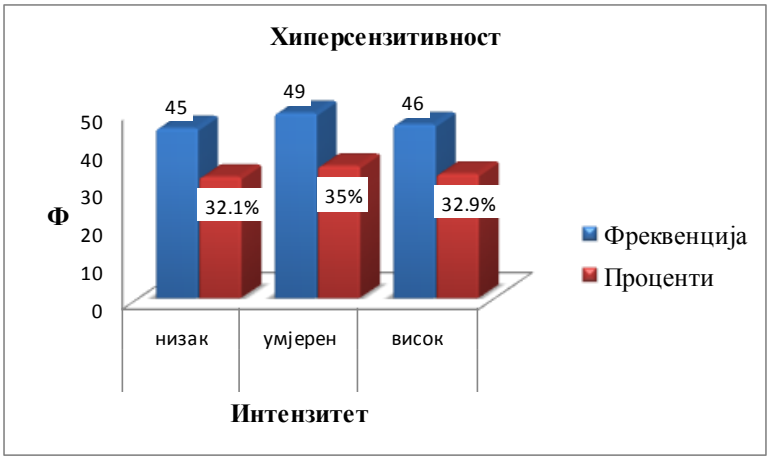
аритметичка средина *(M)*	стандардна девијација *(SD)*	распон резултата *(RI)*	скјунис *(Sk)*	куртозис *(Ku)*
25.66	12.76	2-68	0.29	-0.47

Анализом резултата из графикона, закључујемо да највећи број адолесцената 48 или 34.3%, испољава умјерен интензитет агресивних реакција. У категорију ниског интензитета агресивности налази се 47 или 33.6% испитаника. Најмањи број испитаника 45 или 32.1 % испољава висок интензитет агресивности. Вриједност *M* је 25.66 и *SD* је 12.76, указује да адолесценти испољавају *умјерене (просјечане) агресивне тенденције*. Добијена дистрибуција је позитивно асиметрична доминирају ниже вриједности. Вриједност *Ku*, нам указује да је дистрибуција лептикурична тј. издуженог облика, што значи да се резултати претежно групишу око добијене аритметичке средине.

Агресивност је саставни дио људске афективности и заузима значајно мјесто у развоју личности. Адолесценти су у узрасту када пролазе одређене фазе развоја, за које су карактеристичне извјесне дозе агресивности. Како се у пубертету и младости обнављају односи и сукоби из ранијих прегениталних и гениталних фаза, може се претпоставити да ће у овом периоду доћи до промјена у друштвеном односу младих са породицом и друштвом у цијелини, стога ће се неки сукоби од раније јавити као мотиви агресивних радњи, поремећаја понашања и предступништва (Тадић, 2006; стр. 230). На основу добијених резултата, 45 или 32.1% испитаника од укупног узорка испољава висок интензитет агресивности. Адолесценте из ове категорије не треба занемарити, јер у позадини агресивности налази се намјера да се другој особи нанесе штета или уништи објекат.

Хиперсензитивност

Графикон број 2. Фреквенција и интензитет испољавања хиперсензитивности на цијелом узорку



Табела бр. 5 Статистички параметри: фреквенције и интензитета испољавања хиперсензитивности на цијелом узорку

аритметичка средина *(M)*	стандардна девијација *(SD)*	распон резултата *(RI)*	скјунис *(Sk)*	куртозис *(Ku)*
34.67	13.16	1-63	-0.19	-1.28

У категорији ниског испољавања хиперсензитивности налази се најмањи број испитаника 45 или 32 % од укупног узорка адолесцената. У категорији умјереног интензитета налази се 49 или 35%. Високи интензитет испољававања показује 46 или 32.9% адолесцената. *M* је 34.67, а *SD* је 23.16, што значи да је хиперсензитивност у нашем узорку испољена у *умјереном (просјечном) нивоу*. Распон добијених резултата износи 1-63 позитивних одговора, указује на веће распршење резултата. Адолесцентну личност карактерише: бојажљивост, емоционална лабилност, анксиозност, инхибиција пулзија. Настанак хиперсензитивног поремећаја у адолесцентном периоду није риједак случај, јер долази до декомпензације (распада личних одбрамбених механизама), неусклађености вољног –нагонског и афективног као и социјалног живота. *Его* адолесцената под сталним је притиском, тако да долази до тешкоћа у савладавању унутрашњих тензија које доводе до нефлексибилног понашања. Јављање хиперсензитивних тенденција у *адолесцентој кризи,* представља незаобилазан пут нормалног развоја личности. Испољавање умјереног интензитета патолошких конативних фактора је

карактеристично за бурни адолесценти период кога каратеришу бројне декомпензације, осујећења, конфликти, неизвјесност, сталне промјене.

У другом дијелу истраживања анализиране су релације између интензитета испољавања одређених патолошких конативних фактора у зависности од самоефикасности код адолесцената.

Релације између агресивности и самоефикасности код адолесцената

Обзиром да се агресивност дефинише као склоност према реакцијама срџбе, агресивним, антисоцијалним испадима и деструктивним реакцијама у односу на различите социјалне институције. Сматрали смо да такав став ће се рефлектоваи на субјектовни доживљај властите некомпентетности и неповјеровања у властите способности. Иако почетна претпоставка истраживања била да постоји разлика између интензитета испољавања агресивности у зависности од самефикасности код адолесцената, добијени реултати указују да нема разлике.

Табела бр.6 Релације између агресивности и самоефикасности код адолесцената

Интензитет испољавања агресивности	Ниво испољавања самоефикасности			Сума (Σ)
	низак	средњи	висок	
1. низак	14 29.8%	19 40.4%	14 29.8%	47 100.0%
2. умјерен	14 29.2%	18 37.5%	16 33.3%	48 100.0%
3. висок	14 31.1%	19 42.2%	12 26.7%	45 100.0%
Сума (Σ)	42 30.0%	56 40.0%	42 30.0%	140 100.0%

$\chi^2 = 0.51$ $df = 4$ $p = 0.97$ $C = 0.60$

Релације између хиперсензитивности и самоефикасности код адолесцената

Добијени резултати истраживања нам указују да постоје разлике, које нису статистички потврђене али са психолошког аспекта су битне. Испитаници са ниским интензитетом 42,2% испољавања хиперсензитивности постижу низак ниво самоефикасности. Док испитаници са високим 32.6 % интензитетом испољавања хиперсензитивности, постижу висок ниво самоефикасности. Вјероватно да адолесценти који су несигурнији и осјетљивији у социјалним релацијама, предузимају личну ангажованост у остварењу активности како би добили потврду за своје успјешно реализоване активности.

Табела бр. 7 Релације између хиперсензитивности и самоефикасности код адолесцената

Интензитет испољавања хиперсензитивности	Ниво испољавања самоефикасности			Сума (Σ)
	низак	средњи	висок	
1. низак	19 42.2%	13 28.9%	13 28.9%	45 100.0%
2. умјерен	14 28.6%	21 42.9%	14 28.6%	49 100.0%
3. висок	09 19.6%	22 47.8%	15 32.6%	46 100.0%
Сума (Σ)	42 30.0%	56 40.0%	42 30.0%	140 100.0%

$\chi^2 = 6.29$ $df = 4$ $p = 0.18$ $C = 0.21$

Релације између интензитета испољавања одређених патолошких конативних фактора у зависности од школског успјеха код адолесцената

Релације између агресивности и школског успјеха код адолесцената

Претпоставка истраживања била је да постоји статистички значајна разлика између интензитета испољавања агресивности у зависности од школског успјеха код адолесцената. Анализом добијених статистичких параметара закључили смо, да не постоји статистички значајна разлика између интензитета испољавања агресивности у зависности од школског успјеха. Иако разлике нису статистички значајне, али су битне за психолошко разматрање добијених резултата. Одлични ученици испољавају 42.1% низак интензитет агресивности док ученици са добрим и довољним владањем испољавају 40% висок интензитет. Ученици са лошијим школским успјехом више су усредсређени на планирање и изршавање агресивних поступака (бјежање из школе, ометање наставе, туче са вршњацима) него на школска постигнућа.

Табела бр.8 Релације између агресивности и школског успјеха код адолесцената

Школски успјех	Интензитет испољавања агресивности			Сума (Σ)
	низак	умјерен	висок	
1. одличан	16 42.1%	12 31.6%	10 26.3%	38 100.0%
2. врлодобар	20 35.1%	20 35.1%	17 29.8%	57 100.0%
3. добар и довољан	11 24.4%	16 35.6%	18 40.0%	45 100.0%
Сума (Σ)	47 33.6%	48 34.3%	45 32.1%	140 100.0%

$\chi^2 = 3.45$ $df = 4$ $p = 0.48$ $C = 0.15$

Релације између хиперсензитивности и школског успјеха код адолесцената

Такође, претпоставка у истраживању је била са постоји разлика између интензитета испољавања хиперсензитивности у зависности од школског успјеха код адолесцената. Резултати истраживања одбацују постојање статистикче значајности. Међутим добијени резлтати указују да одлични ученици испољавају 26.3 % висок интензитет хиперсензитивности, док ученици са добрим и довољним успјехом испољавају 33.3 % низак интензитет хиперсензитивности. Адолесценти са одличним успјехом су емотивно лабилнији, теже подносе упућене критике од стране других, као и стресне и фрустарционе ситуације. Неуспјех у школским активностима често доводи до инфериорности, осујећења, незадовољства и несигурности.

Табела бр.9 Релације између хиперсензитивности и школског успјеха код адолесцената

Школски успјех	Интензитет испољавања хиперсензитивност			Сума (Σ)
	низак	умјерен	висок	
1. одличан	31 29.8%	33 31.7%	40 26.3%	104 100.0%
2. врлодобар	09 42.9%	08 38.1%	04 19.0%	21 100.0%
3. добар и довољан	05 33.3%	08 53.3%	02 13.3%	15 100.0%
Сума (Σ)	45 33.6%	49 35.0%	46 32.9%	140 100.0%

$\chi^2 = 4.56$ $df = 4$ $p = 0.33$ $C = 0.18$

Релације између интензитета испољавања одређених патолошких конативних фактора у зависности од школског владања код адолесцената.

Релације између агресивности и школског владања код адолесцеата

На основу добијених статистичких параметара у истраживању закључили смо да не постоји статистички значајна разлика између интензитета испољавања агресивности у зависности од школског владања код адолесцената. Међутим, добијени резултати приказани у табели, показују тенденцију ка постојању статистичке значајности са повећањем узорка. Испитаници са задовољавајућим и лошим владањем испољавају

53.3 % висок интензитет агресивности, испитаници са примјерним владањем испољавају 38.5 % низак интензитет агресивног испољавања. Млади са задовољавајућим и лошим владањем спремнији су за извршавање агресивних поступака (бјежање из школе, туче са вршњацима**,** ометање наставе, уништавање објеката).

Табела бр.10 Релације између агресивности и школског владања код адолесцената

Школско владање	Интензитет испољавања агресивности			Сума (Σ)
	низак	умјерен	висок	
1. примјерно	40 38.5%	32 30.8%	32 30.8%	104 100.0%
2. добро	05 23.8%	11 52.4%	05 23.8%	21 100.0%
3. задовољава и лоше	02 13.3%	05 33.3%	08 53.3%	15 100.0%
Сума (Σ)	47 33.6%	48 34.3%	45 32.1%	140 100.0%

$\chi^2 = 8.16$ $df = 4$ $p = 0.08$ $C = 0.28$

Релације између хиперсензитивности и школског владања код адолесцената

Добијени резултати истраживања указују да не постоји статистички значајна разлика између интензитета испољавања хиперсензитивности у зависности од школског владања. Анализирањем резултата из табеле запазили смо да разлике постоје, али нису статистички значајне, важне су са психолошког аспекта. У нашем узорку у категорији високо испољених тенденција смо добили ученике са нижом оцјеном из владања, 53.3% испољава висок степен хиперсензитивности. О томе се у практичном раду са овим испитаницима треба водити рачуна. Адолесценти са

задовољавајућим и лошим владањем су емоционално лабилнији, присутне су честе промјене расположења уз недостатак самоконтроле.

Табела бр.11 Релације између хиперсензитивности и школског владања код адолесцената

Школско владање	Интензитет испољавања хиперсензитивност			Сума (Σ)
	низак	умјерен	висок	
1. примјерно	40 38.5%	32 30.8%	32 30.8%	104 100.0%
2. добро	05 23.8%	11 52.4%	05 23.8%	21 100.0%
3. задовољава и лоше	02 13.3%	05 33.3%	08 53.3%	15 100.0%
Сума (Σ)	47 33.6%	48 34.3%	45 32.1%	140 100.0%

$\chi^2 = 6.70$ *df= 4 p= 0.15 C= 0.21*

Релације између интензитета испољавања одређених патолошких конативних фактора у зависности од различитог пола код адолесцената

Релације између агресивности и различитог пола код адолесцената

Вриједност статистичких параметара нам указује да не постоји статистички значајна разлика између интензитета испољавања агресивности у зависности од пола адолесцената. Резултати у табели указују на постојање разлика, које су од важности са психолошког аспекта, али нису статистички потврђене. Мушкарци испољавају 42,9 висок интензитет агресивности, док дјевојке испољавају 41.0% низак интензитет. Мушки адолесценти чешће наносе штету и уништавају објекте, склонији су и физичким обрачунима, деструктивности, ометању наставе у школи.

Табела бр.12 Релације између агресивности и различитог пола код адолесцената

Пол	Интензитет испољавања агресивности			Сума (Σ)
	низак	умјерен	висок	
1.мушки	13 23.2%	19 33.9%	24 42.9%	56 100.0%
2. женски	34 41.0%	29 33.7%	21 25.3%	84 100.0%
Сума (Σ)	47 33.6%	48 32.9%	45 32.1%	140 100%

$\chi^2 = 8.27$ *df= 4 p= 0.08 C= 0.23*

Релације између хиперсензитивности и различитог пола код адолесцената

У истраживању пошли смо од претпоставке да постоји статистички значајна разлика релација између хиперсензитивности и различитог пола.

На основу добијених података, закључили смо са 99% сигурности да постоји статистички значајна разлика између интензитета испољавања хиперсензитивности у зависности од различитог пола адолесцената. Женски испитаници испољавају 44.6% висок интензитет хиперсензитивности, а 56.3 % мушких испитаника показује низак степен хиперсензитивности. Дјевојчице су у адолесценцији осјетљивије, бојажљивије, испољавају несигурност и страх у социјалном контакту, оклијевају приликом доношења одлука.

Табела бр.13 Релације између хиперсензитивности и различитог пола адолесцената

Пол	Ниво испољавања хиперсензитивности			Сума (Σ)
	низак	умјерен	висок	
1.мушки	30 56.3%	17 30.4%	09 16.1%	56 100.0%
2. женски	15 18.1%	32 38.6%	37 44.6%	84 100.0%
Сума (Σ)	45 33.6%	49 35.0%	46 32.9%	140 100%

χ^2*= 23.72 df= 4 p= 0. 00 C=0.38*

Овим истраживањем смо жељели допринјети расвјетљавању структуре одређеног патолошког конативног простора и интерактивног дејства са когнитивном димензијом личности. Истраживање смо усмјерили и на сагледавање цјелокупне адолсцентне личности у складу са социјално-демографским карактеристикама. Овако конципираним истраживањем, остварили смо и практични циљ, усмјеравајући се на значај стварања и развијања ментално-хигијенских поступака, наручито значајних у педагошком раду са адолесцентима. Нашим радом смо освјетлили само мали дио структуре личности , тако да се отвара пут за јављање многих идеја за научна истраживања у домену проучавање овог широког и комплексног система.

Maja V. Vujičić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115577V

SAMOHENDIKEPIRANJE I ZADOVOLJSTVO POSLOM KAO DETERMINANTE ORGANIZACIONE POSVEĆENOSTI

Teorijski okvir istraživanja

Može se zapaziti veliki broj istraživanja koja donose napredak razumevanju organizacione posvećenosti, i u poslednje dve decenije veliki značaj joj je pripisivan, kao i faktorima koji na nju utiču. Ako članstvo u organizaciji ima visoke nivoe organizacione posvećenosti, to svakako ima praktične i konceptualizovane posledice po organizaciju. Posledice visokog nivoa organizacione posvećenosti po organizaciju su veoma pozitivne i značajne (bolji radni učinak i performanse, povećanje kvaliteta i kvantiteta rada, smanjenje fluktuacije i apsentizma). Međutim, na našem području, vrlo je malo interesovanja za ovaj fenomen.

Sam termin organizaciona posvećenost (organizational commitment) ukazuje na jak stepen emocija koje zaposleni osećaju prema organizaciji, kao i da zaposleni osećaju duboku privrženost organizaciji, kao i njenim članovima. Engleska reč commitment ima široko značenje i da se prevesti kao predanost u radu ili kao odanost radnom timu i organizaciji. Predanost je po značenju bliska angažovanosti, zaokupljenosti, a odanost ima slično značenje kao lojalnost i privrženost. (Porter i sar., 1974, 1976; Koch, Steers, 1978, Angle i Perry, 1981, prema Schultz, 2000)

Postoje tri karakteristike koje Mowday i saradnici navode (Mowday, Steers i Porter, 1979;Mowday, Porter i Steer, 1982, prema Lok, 2007)

1.Snažan stav u prihvatanju organizacionih ciljeva i vrednosti

2.Volja da izvrše izvestan napor u korist organizacije

3.Jaki pokušaji da se ostane unutar organizacije

Organizaciona posvećenost je snažna privrženost zaposlenika ili njegova uključenost u organizaciju u kojoj je zaposlen. Istraživanja pokazuju da je organizaciona posvećenost je važna zato što zaposleni ređe napuštaju sadašnji u potrazi za novi posao i češće su skloni da napreduju na više nivoe (Stup, 2006). Postoje tri dimenzije organizacione posvećenosti, a to su afektivna, normativna i kontinualna (Stup,2006))

1.Emotivna (afektivna) posvećenost se odnosi na osećanja i emotivnu bliskost organizaciji u kojoj zaposleni rade. Npr : „Radim ovde zato što su ljudi dobri i posao je zabavan “.

* majavujicic13@gmail.com

2.Normativna (obaveza) posvećenost se odnosi na osećanje obaveze. Npr : „Radim ovde jer su me zaposlili kada mi je posao bio potreban, tako da im dugujem za to “.

3.Kontinualna (stalna) posvećenost se odnosi na osećanje da us troškovi života previsoki, pa nam je problem otići negde drugo. Npr : „Otišao bih kada bih znao da cu naći isto plaćen posao“ (Stup,2006)

Što se savremene organizacije i njenih zaposlenih veoma je bitno da oni budu zadovoljni poslom. Zadovoljstvo poslom predstavlja jednu od najviše istraživanih tema u oblasti ljudskog ponašanja u organizacijama. Razlog tome je svakako verovanje da je zadovoljan radnik produktivan radnik, te da se uspešnost organizacije ne može postići sa nezadovoljnim zaposlenima. Zadovoljstvo poslom , kao i pojmovi motivacija i potrebe ; to je nešto što se zapravo ne vidi , ali što postoji ili ukoliko ne postoji , utiče na radno ponašanje.

Skoro sva istraživanja faktora koji motivišu zaposlene na radnom mestu ukazuju da je zadovoljstvo poslom na vrhu ili blizu vrha liste. Razumevanje pitanja zadovoljstva poslom je od suštinskog značaja i za dizajniranje radnog mesta, organizacione kulture i klime, sistem nagrađivanja, sistem napredovanja, stil rukovođenja. (Čizmić, Kondić, 2003)

Osnovna pitanja koja se tiču zadovoljstva poslom, a na koja za sada ne postoje sasvim precizni odgovori su kako meriti zadovoljstvo poslom i kako nastaje. Najvećim delom odgovore na pitanja u vezi sa faktorima zadovoljstva poslom nalazimo u teorijskim pristupima o motivaciji za rad. (Čizmić, Kondić, 2003)

Israživanja su pokazala da se svi faktori mogu grupisati u dve kategorije: organizacioni i lični faktori zadovoljstva poslom (Robins, 2003) Organizacioni faktori su posao sam po sebi, sistem nagrađivanja, prijatni radni uslovi, kolege na poslu i organizaciona

struktura. Lični faktori su sklad između ličnih interesovanja i posla, radni staž i starost,pozicija i status i ukupno zadovoljstvo životom.

Nezadovoljni radnici imaju više načina na raspolaganju kako mogu da izraze nezadovoljstvo. Ti načini su napuštanje (odlazak iz preduzeća), zanemarivanje (puštanje da se situacija pogorša), protestovanje (zalaganje da se otklone uzroci nezadovoljstva) i lojalnost (čekanje da se situacija popravi)

Za uspeh organizacije, kao i razumevanje zadovoljstva poslom, potrebno je poznavati i ličnost. Ljudi se različito ponašaju u organizacijama i poslu , jednostavno zato što su različite ličnosti. Sve razlike između pojedinaca u organizaciji mogu biti veoma značajne za njihovu produktivnost na poslu. Veoma je važno uskladiti ličnost osobe sa poslom koji obavlja. Između ostalih, dimenzija bitna za organizaciju i ponašanje zaposlenih je samopoštovanje. Stepen do koga osoba ceni sebe i svoje sposobnosti se može odraziti na zadovoljstvo poslom i organizacionu posvećenost. Osobe sa visokim samopoštovanjem veruju da su sposobni da rešavaju teške zadatke, dok osobe sa niskim samopoštovanjem pokazuju zavisnost od drugih ljudi. Bitno je poznavati

ovu osobinu i strategije koje koriste očuvanju samopoštovanja, kao što je samohendikepiranje.

Berglas i Džouns su prvi upotrebii termin samohendikepiranje, opisujući aktivno nastojanje osobe da kreiraju prepreke ili inhibirajuće faktore sopstvenom postignuću, kako bi izbegle pripisivanje eventualnog neuspeha nedostatku sposobnosti, a uvećale sliku sopstvene sposobnosti u slučaju eventualnog uspeha. Drugim rečima, samohendikepiranje odražava ponašanja koja se izvode u svrhu stvaranja pretpostavki za kasniju mogućnost eksternalizovanja neuspeha i internalizovanja uspeha. (Smederevac, Mitrović,2009)

Različite vrste ponašanja mogu predstavljati osnovu za hendikep, ali imati i različite implikacije. Hendikepi mogu biti internalni ili spoljašnji. Unutrašnji hendikepi mogu biti nedovoljno ulaganje napora u ostvarenje nekog zadatka (Tice, 1991, prema Smederevac,Mitrović, 2009), preterano ulaganje napora kada je poznato da ono može umanjiti mogućnost uspeha (Smith i sar., 2009, prema Smederevac, Mitrović, 2009), psihosomatske smetnje (Organista i Miranda,1991,prema Smederevac,Mitrović, 2009), depresivnost (Weary i Wiliams, 1990, prema Smederevac, Mitrović, 2009). Nezgoda sa unutrašnjim hendikepima je što mogu imati preveliku cenu, dok spoljašnji često mogu izgledati neubedljivo.

Izbor spoljašnjeg hendikepa predstavlja kreiranje nekih prepreka u samoj situaciji, kao što je postavljanje nedostižnih ciljeva ili biranje loših uslova. Osnovne oblasti u kojima je opaženo korišćenje samohendikepiranja grubo se mogu podeliti na situacije postignuća i interpersonalne situacije. Međutim, ove dve oblasti se mogu jasno razdvojiti, pogotovo sa obzirom na već pomenute rezultate koji pokazuju da i u situacijama postignuća upravo prisustvo drugih ljudi često povicira samohendikepirajuća ponašanja. Neki autori ističu razliku između bihevioralnog samohendikepiranja i samohendikepiranja koje se zasniva na verbalnom iskazu, pri čemu se prvi oblik može uočiti u ponašanju osobe koja, u situaciji potencijalnog neuspeha, aktivno kreira prepreku uspehu, dok se drugi uočava u verbalnim izjavama o određenim otežavajućim faktorima, na pimer o prisustvu izražene anksioznosti i sl. (Hirt i sar., 1991, prema Smederevac, Mitrović, 2009)

Metodološki deo istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja se odnosi na sagledavanje prirode i distribucije oganizacione posvećenosti i to afektivne, kontinualne i normativne, kao i prirode odnosa između samohendikepiranja, zadovoljstva poslom i socijalno-statusnih karakteristika ispitanika, s jedne strane i organizacione posvećenosti, sa druge strane.

Cilj istraživanja je dvojak, naučni i praktični.

Naučni cilj ovog istraživanja se odnosi na utvrđivanje odnosa između samohendikepiranja, zadovoljstva poslom i organizacione posvećenosti, te u doprinosu rasvetljavanja problema organizacione posvećenosti.

Praktični cilj se odnosi na korišćenje dobijenih rezultata za unapređenje politike poslovanja pružanjem povratnih informacija o rezultatima istraživanja, te na osnovu njih preduzmanju mera koje bi se odnosile na unapređenje organizacione posvećenosti. Praktični cilj se takođe odnosi na korišćenje dobijenih rezultata za dalja istraživanja i da se na osnovu dobijenih rezultata unapredi politika poslovanja i to tako što bi se menadžerima pružale povratne informacije o rezultatima i zaključcima istraživanja.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metod koji je korišten u ovom istraživanju je empirijsko-neeksperimentalni, kao i metod teorijske analize.

U istraživanju smo koristile sledeće instrumente:

1.Upitnik za identifikovanje socijalno statusnih karakteristika ispitanika. Ispitanici zaokruživanjem ponuđenih odgovora označavaju : 1.Pol 2.Samoprocenu materijalnog statusa 3.Mesto stanovanja 4.Obrazovni status Skala ima 23 tvrdnje, a odgovori su ponuđeni u obliku tvrdnji koje se odnose na različite aspekte organizacione posvećenosti, afektivnu, normativnu i kontinualnu. Od ispitanika se očekuje da izaberu ponuđeni stepen slaganja sa tvrdnjama. Utvrđena vrednost Kronbah alfa koeficijenta za Majer-Alenov upitnik organizacone posvećenosti u našem istraživanju je 0.823;

3.Skala opšteg zadovoljstva poslom koju su konstruisali Skot Mekdonald i Piter Mekinture : THE GENERIC JOB SATISFACTION SCALE:SCALE DEVELOPMENT AND ITS CORRELATES. Početna skala je obuhvatala 44 tvrdnje, a završna verzija koju smo i koristili u istraživanju 10 tvrdnji. Ključna prednost ove skale je raznovrsnost tvrdnji i što se može primeniti u svim poslovima. Tvrdnje se odnose na aspekte zadovoljstva poslom, kao što su : plata, odnosi sa supervizorima, sigurnost na poslu, odražavanje rada na psihofizičko stanje zaposlenog, stres. Ispitanik na skali Likertovo tipa procenjuje u kojoj se meri određena

tvrdnja odnosi na njega. Utvrđena vrednost Kronbah alfa koeficijenta za skalu opšteg zadovoljstva poslom je 0.815;

4.Upitnik za procenu samohendikepiranja (SH;Smederevac, Mitrović, Topić i Vuk, 2009) obuhvata 34 tvrdnje sa petostepenim Likertovim skalama za odgovore. Svaka stavka predstavlja kombinaciju spoljašnjih, odnosno unutrašnjih uzroka kojima osoba opravdava potencijalni neuspeh u interpersonalnim odnosima, odnosno u situacijama postignuća. Stavke su grupisane u četiri skale. Prva skala obuhvata stavke koje se odnose na samohendikepiranje spoljašnjim uzrocima u interpersonalnim odnosima. Drugom skalom obuhvaćeni su indikatori samohendikepiranja unutrašnjim uzrocima u interpersonalnim odnosima. Sadržaj stavki treće skale podazumeva

samohendikepranje unutrašnjim izrocima u situacijama postignuća. Četvrta skala se odnosi na samohendikepiranje spoljašnjim uzrocima u situacijama postignuća. Kronbah alfa koeficijent upitnika za procenu samohendikepiranja je 0.901;

Uzorak istraživanja

Uzorak na kome je rađeno istraživanje je nameran i činili su ga radnici i rukovodioci, privatnog i državnog sektora. Uzorak je sačinjavalo ukupno 125 ispitanika sa područja Foče.

Tabela br. 1: Struktura uzorka istraživanja

Odrednica uzorka		Frekvencija	Procenat
Pol	Ženski	53	42,06
	Muški	72	57,60
Samoprocena materijalnog statusa	Nizak	44	35,20
	Srednji	59	47,20
	Visok	22	17.60
Mesto stanovanja	Selo	42	33,60
	Mali grad	30	24,00
	Veliki grad	53	42,40
Obrazovni status	Srednja stručna sprema	68	54,40
	Viša stručna sprema	16	12,80
	Fakultet	41	32,80

U istraživanju je učestvovalo 53 žena (42,06%), i 72 muškarca (57,60%). U uzorku je 33,60% ispitanika koji žive na selu, njih 24,00% živi u malom gradu, a 42,40% ispitanika se izjasnilo da žive u velikom gradu. Ispitanika koji su svoj materijalni status ocenili kao nizak je bilo 35,20%, onih koji smatraju da im je materijalni status srednji bilo je 47,20, a 17,60% ispitanika se izjasnilo za visok materijalni status. U uzorku, ispitanika sa srednjom stručnom spremom bilo je 34,30%, njih 12,80% sa višom stručnom spremom, a ispitanika sa fakultetom 32,80%.

Rezultati istraživanja

Analizom rezultata i obradom podataka, utvrđeno je da ispitanici pokazuju viši nivo sva tri oblika organizacione posvećenosti. Imajući u vidu da je na većinu tvrdnji preko 50% ispitanika ispoljilo visok nivo afktivne organizacione posvećenosti, možemo zaključiti da je većina ispitanika emocionalno privržena organizaciji, kao i to da se identifikuje sa njenim ciljevima i vrednostima.

Analizom vrednosti odgovora na tvrdnjama koje čine afektivnu organizacionu posvećenost možemo zaključiti da su ispitanici u svakoj tvrdnji pokazali viši stepen ove organizacione posvećenosti.

Na osnovu dobijenih rezultata, zaključujemo da većina ispitanika pokazuje visok nivo kontinualne oganizacione posvećenosti. Zaposleni su radeći u organizaciji, ulagali, strah je jedan od razloga pokazatelja visokog stepena kontinualne organizacione posvećenosti, u drugu organizaciju ne bi mogli preneti ta ulaganja. Što su duže u organizaciji, teže je napuštaju, imaju stalno zaposlenje, stiču pravo na penziju i osiguravaju sebi budućnost, a druga organizacija, ukoliko napuste svoju, možda to ne pruža.

U istraživanju ,ispitanici pokazuju visok stepen normativne organizacione posvećenosti, jedan od razloga je što osećaju snažnu moralnu obavezu i dužnost da ostanu u organizaciji. Rezultati pokazuju da je lojalnost organizaciji stav karakteističan njima. Organizacija je uložila dosta u njih , osećaju obavezu da ostanu u njoj.

Zadovoljstvo poslom i organizaciona posvećenost

Obradom podataka, nađena je statistički značajna razzlika između zadovoljstva poslom i sve tri komponente organizacione posvećenosti.

Budući da se organizaciona posvećenost može raščlaniti na tri komponente, ispitivali smo odnos zadovoljstva poslom sa njima.

Tabela br. 2: Relacije između zadovoljstva poslom i afektivne posvećenosti

Zadovoljstvo poslom	Afektivna posvećenost			Svega (%)
	Nizak nivo (%)	Umeren nivo (%)	Visok nivo (%)	
Nizak nivo	20 54,05	13 35,14	4 10,81	37 100,00
Umeren nivo	17 35,42	16 33,33	15 31,25	48 100,00
Visok nivo	7 17,50	10 25,00	23 57,50	40 100,00
Svega	44 35,20	39 31,20	42 33,60	125 100,00

$\chi^2=20.642$ *df= 4 C.coeff=0.376* $p=0.000$

Kategorija ispitanika koju karakteriše visok nivo zadovoljstva poslom u najvećoj meri razvija visok nivo afektivne posvećenosti (57,50%), a u najmanjoj meri ispoljavaju nizak nivo ovog oblika posvećenosti (17,50%) Većina ispitanika je ispoljila viši nivo izraženosti afektivne organizacione posvećenosti što znači da su emotivno privrženi organizaciji u kojoj rade, u odnosu na izrazenosz zadovoljstva poslom.

Tabela br. 3: Relacije između zadovoljstva poslom i kontinualne posvećenosti

Zadovoljsvo poslom	Kontinualna posvećenost			Svega (%)
	Nizak nivo (%)	Umeren nivo (%)	Visok nivo (%)	
Nizak nivo	16 42,24	13 35,14	8 21,62	37 100,00
Umeren nivo	14 29,17	21 43,75	13 27,08	48 100,00
Visok nivo	12 30,00	5 12,50	23 57,50	40 100,00
Svega	42 30,00	39 31,20	44 35,20	125 100,00

χ^2=17.036 df=4 C.Coeff=0.346 p=0,002

Iz tabele br.3 možemo videti da je 42,24% ispitanika koji pokazuju nizak stepen zadovoljstva poslom ispoljilo nizak, umeren 35,14%, a 21,62% ispoljava visok stepen kontinualne organizacione posvećenosti. Ispitanici koji imaju umeren stepen zadovoljstva poslom su u 29,17% slučajeva ispoljili nizak, 43,75% umeren i 27,08% visok stepen organizacione posvećenosti.29,17% ispitanika koje karakteriše visok stepen zadovoljstva poslom je ispoljilo nizak, umeren 12,50% i visok 57,50% stepen kontinualne organizacione posvećenosti. Pored toga što su zaposleni u organizaciji emotivno privrženi njoj, oni takođe osjećaju da im druga organizacija mozda ne bi pruzila ni zadovoljil potrebe kao organizacija u kojoj rade,u odnosu na izrazenost poslom.

U pogledu zadovoljstva poslom i trećeg oblika organizacione posvećenosti, normativne, 62,16% ispitanika koji poseduju nizak nivo zadovoljstva poslom ispoljilo nizak, 29,73% umeren i 8,11% visok nivo normativne organizacione posvećenosti. 37,50% ispitanika koji poseduju umeren nivo zadovoljstva poslom je ispoljilo nizak i umeren, a 25 % visok nivo normativne organizacione posvećenosti. 2,50% ispitanika koje karakteriše visok nivo zadovoljstva poslom je ispoljilo nizak, 30% umeren i 67,50% visok nivo normativne organizacione posvećenosti . Ispitanici su ispoljili viši nivo osjećaja moralne obaveze da se ostane u organizaciji kada se uzme u obzir nivo izrazenosti zadovoljstva poslom .

Tabela br.4: Relacije između zadovoljstva poslom i normativne posvećenosti

Zadovoljstvo poslom	Normativna posvećenost			Svega (%)
	Nizak nivo (%)	Umeren nivo (%)	Visok nivo (%)	
Nizak nivo	23 62,16	11 29,73	3 8,11	37 100,00
Umeren nivo	18 37,50	18 37,50	12 25,00	48 100.00
Visok nivo	1 2,50	12 30,00	27 67,50	40 100,00
Svega	42 33,60	41 32,80	42 33,60	125 100,00

χ^2= 43,134 df=4 C.Coeff= 0,507 p=0.000

Samohendikepiranje i organizaciona posvećenost

Analizom dobijenih podataka, nije utvrđena statistički značajna razlika između samohendikepiranja i organizacione posvećenosti kao i njenih komponenata. Ispitanici se ne razlikuju u pogledu posvećenosti poslu , kada se uzme u obzir njihova izrazenost samohendikepiranja.

Tabela br.5: Relacije između samohendikepiranja i afektivne posvećenosti

Samohendikepiranje	Afektivna posvećenost			Svega (%)
	Nizak nivo (%)	Umeren nivo (%)	Visok nivo (%)	
Nizak nivo	13 31,71	16 39,02	12 29,27	41 100,00
Umeren nivo	17 40,48	11 26,19	14 33,33	42 100,00
Visok nivo	14 33,33	12 28,57	16 38,10	42 100,00
Svega	44 35,20	39 31,20	42 33,60	125 100,00

χ^2= 2.234 df=4 C.Coeff=0,132 p=0,693

Iz tabele br.4 možemo videti da je 31,71% ispitanika koje karakteriše nizak nivo posedovanja samohendikepiranja ispoljilo nizak, 39,02% umeren i 29,27 visok nivo afektivne organizacione posvećenosti. 40,48% ispitanika sa umereno razvijenim stepenom posedovanja samohendikepiranja ispoljilo je nizak, 26,19% umeren i 33,33% visok nivo afektivne. 33,33% ispitivanog uzorka sa visokim nivoom samohendikepiranja je ispoljilo nizak, 28,57 umeren i 38,60% visok nivo afektine organizacione posvećenosti.Obradom rezultata ,

zaposleni nisu pokazali emocionalnu privrzenost organizaciji s obzirom na njihovu izrazenost samohendikepiranja

Obradom podataka, možemo zaključiti da je 21,95% ispitanika koji imaju razvijen nizak nivo samohendikepiranja ispoljilo nizak, 34,15% umeren i 43,90% visok nivo kontinualne organizacione posvećenosti. Ispitanika koje karakteriše umereno razvijen nivo samohendikepiranja je ispoljilo skoro u približno podjednakoj meri i nizak 30,95% , umeren 33,33% i visok 35,71% nivo kontinualne organizacione posvećenosti. 47,62 % ispitanika sa visokim stepenom samohendikepranja je ispoljilo nizak, i 26,12% umeren i visok nivo kontinualne organizacione posvećenosti. Zaposleni ne pokazuju da moraju otati u organizaciji zbog ulaganja kada se uzme u obzir njihova izrazenost samohendikepiranja.

Tabela br.6: Relacije između samohendikepiranja i kontinualne posvećenosti

Samohendikepiranje	Kontinualna posvećenost			Svega (%)
	Nizak nivo (%)	Umeren nivo (%)	Visok nivo (%)	
Nizak nivo	9 21,95	14 34,15	18 43,90	41 100,00
Umeren nivo	13 30,95	14 33,33	15 35,71	42 100,00
Visok nivo	20 47,62	11 26,19	11 26,19	42
Svega	42 33,60	39 31,20	44 35,20	125 100,00

Analizom podataka, 21,95 % ispitanika koji poseduju nizak nivo samohendikepiranja ispoljilo nizak, 36,59% umeren i 41,46% visok nivo normativne organizacione posvećenosti.

47,62% ispitania koji imaju umereno razvijen nivo samohendikepiranja je ispoljilo nizak , a manje umeren 28,57% i visok 23,81% nivo normativne organizacione posvećenosti. Preko 30% ispitanika koji poseduju visok nivo razvijenosti samohendikepiranja je ispoljilo nizak 30,95%, umeren 33,33% i visok 35,71% nivo organizacione posvećenosti.zaposleni ne pkazuju moralnu bavezu ni duznost u organizaciji kada se uzme u obzir očuvanje samopostovanja –samohendikepiranje.

Tabela br.7: Relacije između samohendikepiranja i normativne posvećenosti

Samohendikepiranje	Normativna posvećenost			Svega (%)
	Nizak nivo (%)	Umeren nivo (%)	Visok nivo (%)	
Nizak nivo	9 21,95	15 36,59	17 41,46	41 100,00
Umeren nivo	20 47,62	12 28,57	10 23,81	42 100,00
Visok nivo	13 30,95	14 33,33	15 35,71	42 100,00
Svega	42 33,60	41 32,80	42 33,60	125 100,00

χ^2= 6,620 df=4 C.Coeff= 0,224 p=0,157

Zaključak

Na osnovu određenih teorijskih saznanja i dobijenih nalaza istraživanja, možemo da izvedemo određene zaključke.

Organizaciona posvećenost predstavlja kompleksan problem koji jos na našim prostorima nije dovoljno istraživan, tako da je pred psiholozima veliki posao u smislu boljeg razumevanja i sagledavanja organizacione posvećenosti. Uloga psihologa u obradi ovog fenomena, kako sa teorijskog, tako i sa praktičnog aspekta, veoma značajna. Bitno je utvrđivanje njenog nivoa kod naših zaposlenih, te faktora koji bi mogli ili na nju utiču, ne bi li se na osnovu dobijenih rezultata poboljšalo razumevanje organizacione posvećenosti, kao fenomena, koji opet, bitno određuje radni učinak. Samim tim bi se uticalo na povećanje nivoa posvećenosti, ali i doprinelo većoj produktivnosti naših radnika.

U istrazivanju je su ispitivane relacije zadovoljstva poslom i organizacione posvećenosti, gdje je nađena statistički značajna razlika na uzorku od 125 zaposlenih. Ispitujući relacije samohendikepiranja i organizacione posvećenosti nije nađena statistički značajna razlika.U istraživanju, zaposleni su pokazali visok nivo sva tri oblika organizacione posvećenosti.

Literatura

Lok, P. (2007). *Antecedents of job satisfaction and organizational commitment and the mediating role of organizational subculture*. Adelaide: University of South Australia.

Mathebulla,R. (2004). *Modedeling the relationship between organizational commitment, leadership style, human resources managament practices an organizational trust.* Pretoria: University of Pretoria.

Ozag, D. (2003). *The relationship between cognitive processes and perceived usefuless.* Maryland: East Carolina University.

Stup,R. (2006). *Human resource managament and dairy employee organizational commitment*. PA: The Pennsylvania State University.

Grinberg, Baron (1998). *Ponašanje ljudi u organizacijama*. Beograd: Želnid.

Robbins S. (2003). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.

Čizmić, Kondić (2003). *Psihologija rada u formuli uspeha organizacije*. Centar za primenjenu psihologiju.

Smederevac, Mitrović (2009). *Ličnost-metodi i modeli*. Centar za primenjenu psihologiju.

Čolaković, R. (2011). *Mobing u vojsci, psihičko maltretiranje starešina.* Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo.

Vujić, D.(2000). *Menadžment ljudskih resursa i kvalite*t. Beograd:Centar za primenjenu psihologiju DPS.

Brown, B. (2003). *Employees organizational commitment and their perception of supervisors relatins-oriented and task-oriented leadership behavior.*Virginia Polytechnic Institute.

Ugboro, I. (2006). *Organizational commitment, job redesign, employee emprowerment and intent to quit among survivors of restructuing and downsizing.* Institute of Behavioral and Applied Managament.

Harun, K., Nizan M.N., (2006). *Evaluating the psyhometric properties of Allen and Mayers organizational commitment scale*, Malaysian Journal of Library and information Science, vol 11, 89-101.

Marija Z. Džinkić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115589DZ

PERCEPCIJA RODITELJSKOG PRIHVATANJA I PRIVRŽENOST U LJUBAVNIM VEZAMA KOD STUDENATA

Teorijski uvod

Tema mnogih istraživanja jeste uticaj ponašanja roditelja na razvoj deteta. Istraživanja pokazuju da je odnos između roditelja i deteta od presudnog značaja za uspešnu socijalizaciju deteta i razvoj zdrave ličnosti. To nije iznenađujuće s obzirom da je porodica prva društvena grupa u kojoj se dete nalazi nakon rođenja i u kojoj stiče prva iskustva, formira stavove, razvija svoje osobne potencijale i interpersonalne odnose. Porodica je značajan faktor razvoja zbog dugog vremenskog perioda njenog uticaja na dete, ali i zbog toga što je porodica gotovo jedini faktor socijalizacije u onom periodu dečjeg života kojeg većina autora smatra najznačajnijim za sveukupni razvoj ličnosti (Lacković-Grgin,1982).

Prema Rohneru (Šurbanovska, 2012) koncept roditeljsko prihvatanje/odbacivanje u suštini sačinjava dimenziju roditeljske topline. Dakle roditeljska toplina je bipolarna dimenzija, sa jedne strane reč je o roditeljskom prihvatanju, a sa druge o roditeljskom odbacivanju. Roditeljsko odbacivanje je određeno odsustvom topline i emocionalnosti. Na osnovu toga Rohner opisuje dva tipa roditelja. Prvi tip je roditelj koji prihvata dete, pokazuje detetu fizičku i verbalnu ljubav. Drugi tip roditelja je onaj koji odbija, pokazuje neprijateljstvo i agresiju ka detetu, ali može ga i zanemarivati ili biti ravnodušan prema njemu.

Džon Bolbi i Meri Ejnsvort privrženost definišu kao afektivnu vezu koju karakteriše tendencija da se teži i održi blizina sa specifičnim objektom privrženosti, odnosno određenom osobom. (Stefanović-Stanojević,2008)

Prema teoriji afektivnog vezivanja, u najranijem detinjstvu između deteta i roditelja se uspostavljaju specifične afektivne veze. Na osnovu kvaliteta ovih veza dete formira tzv. unutrašnji radni model, odnosno sliku sebe i sliku drugih. Radni model perzistira kroz čitav životni vek osobe, oblikujući kasnija očekivanja pojedinca i kvalitet njegovih intimnih veza u odrasloj dobi.

Potreba za ljubavlju i pripadanjem jedna je od osnovnih ljudskih potreba (Glasser,1984; prema Blaženka Kokorić,2009). Upravo tu potrebu ljudi u mladalačkoj i odrasloj dobi nastoje zadovoljiti kroz ostvarenje bliske i pouzdane veze u ljubavnom odnosu. Partnerski, ljubavni odnosi dominantni su i kao forma i kao sadržaj ljudskih života. Većina ljudi širom sveta provodi životni vek

* sarenocudo@yahoo.com

upravo u partnerskom odnosu. O ljubavi govore i pišu umetnici, filozofi, teolozi, psihijatri, psiholozi… U svim tim brojnim naučnim, umetničkim pa i tako čestim laičkim opisima ljubavnih odnosa, prepoznaje se segment ponašanja koji nedvosmisleno pripada ponašanju afektivnog veazivanja. Ponašanje afektivne vezanosti ne samo da je očigledno u ljubavnim vezama, već i veoma uspešno objašnjava postojanje individualnih razlika u parnerskim odnosima: sklonost lepljenja za partnera, ljubomoru, sklonost proveravanju, sklonost prevari, tendenciju nepokazivanja osećanja, strategiju izbegavanja osećanja (Stefanović – Stanojević, 2012).

Dakle, jedan od značajnih faktora koji je povezan sa kvalitetom naših bliskih partnerskih veza, svakako je faktor ranih iskustava deteta . Na značajnost ranih iskustava odavno je ukazivala nauka pre svih filozofija. U godinama pre nove ere o tome je pisao Platon (428-348) "Kao što znate, prvi je korak najvažniji, naročito kada se radi o mladim i nežnim osobama. To je vreme kada se one formiraju i kada svaki utisak koji im priredimo ostavlja trajni trag" (Stefanović-Stanojević,2002, str. 82.).

Problem istraživanja i metodologija

Problem istraživanja odnosi se na utvrđivanje razlika između ranih iskustava i kasnijih odraslih partnerskih iskustava. Drugim rečima problem istraživanja je kakvu privrženost u ljubavnim vezama ispoljavaju studenti s obzirom na prihvatanje/odbijanje od strane roditelja. Osnovni cilj istraživanja je da se ispitaju i analiziraju relacije izmedju roditeljskog prihvatanja/odbijanja i privrženosti u ljubavnim vezama. Cilj istraživanja je dvojak: *Naučni cilj* je da se utvrdi u kojoj meri roditeljsko prihvatanje/odbijanje mogu biti izvor za kasniju privrženost u ljubavnim vezama. *Praktični cilj* ja da se na osnovu dobijenih rezultata o utvrđenim relacijama između roditeljskog prihvatanja /odbijanja, i privrženosti u ljubavnim vezama preventivno deluje u pravcu poboljšanja kvaliteta ljubavnih veza.

Uzorak ovog istraživanja činili su studenti druge, treće i četvrte godine ekonomije, studenti prve, druge i četvrte godine psihologije, treće godine žurnalistike i prve godine kineskog-engleskog jezika univerziteta Istočno Sarajevo u Palama. Istraživanje realizovano je na uzorku od 192 studenta.U istraživanju korišten je upitnik sa pitanjima o socio-statusnim obeležjima, koji se sastoji se od 9 pitanja, a ispitivana su i analizirana sledeća obiljžja - pol, starost, vrsta fakulteta, godina studija, broj dosadašnjih veza, dužina trajanja veza, trenutna ljubavna situacija, dete po redu rodjenja. Za ispitivanje privrženosti u ljubavnim vezama kod studenata korišten je *upinik za procenjivanje partnerske afektivne vezanostia*, u istraživanju je primenjena skraćena verzija Brennanovog Inventara iskustva u bliskim vezama - IIBV (eng. *Experiences in Close Relationship Inventory*; Brennan i sar., 1998) koja sadrži 18 čestica i dobijena je kao rezultat istraživanja iz 2003. godine kojeg su provele Kamenov i Jelić. Za ispitivanje percepcije roditeljskog prihvatnja koristila sam upitnik roditeljskog

prihvatanja/odbijanja - PARQ (eng. *Parental Acceptance/Rejection Questionnaire*; R.P. Rohner, 1984), instrument samoprocene konstruisan za merenje individualne percepcije roditeljskog prihvatanja i odbijanja. U ovom istraživanju korištena je skraćena verzija originalnog upitnika koja sadrži 24 čestice i to dvije paralelne forme od kojih se jedna odnosi na procenu majke, a druga na procenu oca).

Za obradu dobijenih podataka korištene su mere za utvrđivanje raspršenja (frekvencije i procenti), mere srednjih vrednosti (aritmetička sredina) i mere odstupanja od srednjih vrednosti (standardna devijacija); zatim su primenjeni statistički postupci za utvrđivanje statističke značajnosti razlika među segmentima ukrštenih varijabli i mere koje ukazuju na njihovu povezanost. Primenjen je Hi-kvadrat test, kao pokazatelj prirode međusobne povezanosti između proučavanjih varijabli, ali i testiranje statističke značajnosti dobijenih rezultata.

Rezultati

Iz distribucije rezultata možemo zaključiti da je privrženost u ljubavnim vezama kod studenata distribuirana tako da je većina studenata sigurne privrženosti. Tako se izjasnilo 82,29% studenata, što je više od polovine ukupne populacije, tj njih 158. 8,85 % njih su preokupirane privrženosti, 6,77% odbacujućih i 2,08 % bojažljivih.

U istraživanju razlika između percepcije roditeljskog prihvatanja i privrženosti u ljubavnim vezama analizirane su one determinante za koje se pretpostavlja da prave razliku u privrženosti u ljubavnim vezama kod studenata. Procjenjivna je percepcija roditeljskog prihvatanja, tj toplina roditelja, agresivnost, zanemarivanje i nediferentno odbijanje i privrženost u ljubavnim vezama.

.Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da postoje statistički značajne razlike između percepirane ravnodušnosti i zanemarivanja od strane oca. Pearson Chi-square iznosi 0,932 uz 6 stepeni slobode i kao takav značajan je na nivou 0,05 (p=0,024). Na taj način se može zaključiti da postoje razlike u percepciji ravnodušnosti i zanemarivanja od strane oca i privrženosti u ljubavnim vezama. Razlog zbog koga najviše studenata koji percipiraju visoko zanemarivanje od strane oca pripadaju odbacujućem tipu privrženosti je taj što zanemarivanjem od strane oca nisu imali dobru podlogu za pravilan razvoj društvenog života, svesti o ljudima oko sebe i odnosima sa njima. Deca koja su u detinjstvu zanemarivana od strane roditelja u ovom slučaju oca u partnerske veze ulaze retko ili ukoliko to čine češće radi se o vezama bez obaveza. Jednom naučeni da ne treba verovati ni očekivati isti unutrašnji radni model primenjuju u partnerskoj vezi. Partneru ne veruju zatvoreni su i distancirani.(Stefanović-Stanojević,2008). Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji topline i prihvatanja, agresivnosti i nediferenciranog odbijanja od strane oca i privrženosti u ljubavnim vezama. Takodje rezultati su pokazali da ne postoji statistički

značajna razlika između percepcije prihvatanja/odbijanja od strane majke i privrženosti u ljubavnim vezama. Utvrđene su statistički značajne razlike u privrženosti u ljubavnim vezama s obzirom na pol studenata, jer dobijeni Pearson Chi-Square iznosi 0,502 uz 3 stepena slobode i statistički je značajan na novou 0.05 (p = 0,013). Drugim rečima studenti pokazuju različite tipove privrženosti u ljubavnim vezama u zavisnosti od pola. Mnogi autori (Barthilomew i Horowiz, 1991; Kobak i Sceery,1988; DiTommaso i sar.,2001; prema Ružić,2006) nalaze konzistentne razlike na četverodelnom modelu privrženosti s obzirom na pol, posebno kod preokupiranog stila privrženosti, gde je veća zastupljenost žena, te kod odbijajuće privrženosti gde je veća zastupljenost muškaraca. Navedene razlike su se pokazale statistički značajne i u ovom istraživanju.

Zaključak

Osećaj sigurnosti koji nastaje iz odnosa privrženosti između majke ili oca i deteta stvara osnovno poverenje ili nepoverenje kod pojedinca, koje tokom života utiče na različite aspekte socijalnog funkcionisanja. Odnos privrženosti je baza na kojoj se grade svi dalji odnosi i predstavlja kapacitet osobe da uspostavi pozitivne i harmonične odnose u vezama, braku te prijateljstvima.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se percepcija prihvatanja/odbijanja od strane majke nije pokazala kao značajan izvor razlika u privrženosti u ljubavnim vezama. U percepciji prihvatanja/odbijanja od strane oca postoji statistička značajnost samo izmedju percepcije zanemarivanja i ravnodušnosti od strane oca i privrženosti u ljubavnim vezama, a između topline, agresivnosti i nediferentnog odbijanja i privrženosti u ljubavnim vezama nisu dobijene statistički značajne razlike. Dobijene su statistički značajne razlike u privrženosti u ljubavnim vezama s obzirom na pol ispitanika.

Literatura

Bogdanović-Čurić, J. (2008): Emocionalna inteligencija, stres i školski uspjeh adolescenata, Neobjavljena doktorska disertacija, Pale: Filozofski fakultet.

Ćeranić, S. (2005): Normalni razvoj ličnosti i patološka uplitanja, Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Kamenov, Ž., Jelić, M. (2003):Validacija instrumenata za mjerenje privrženosti u različitim vrstama bliskih odnosa: Modifikacije Boernanova Inventara iskustva u bliskim vezama, Savremena psihologija.

Kaplan, A. (1999): Ispitivanje privrženosti u ljubavnim vezama,Zagreb.

Kapor-Stanulović, N., (1985): Psihologija roditeljstva,Beograd: Nolit.

Kokorić, S., Kokorić, B., Gabrić, M. (2009): Razlike u ljubavnim vezama studenata sa sigurnim i nesigurnim stilovima privrženosti, Izvorni naučni članak, Zagreb: Pravni fakultet.

Košićek, M. (1990): Antiroditelji, Sarajevo: Svjetlost.

Lacković-Grgin, K. (1982): Problem istraživanja uticaja otvorenih oblika roditeljskog ponašanja na socijalizaciju djece, Primijenjena psihologija.

Lacković-Grgin, K., (1982):Roditeljski stil rukovođenja i socijalno ponašanje učenika, sažetak doktorskog rada: Primenjena psihologija.

Nešić, B., Radomirović, V. (2000): Osnove razvojne psihologije, Užice: Lapčević.

Popadić, B. (2010): Relacije između afektivne vezanosti i stilova suočavanja sa stresom kod adolescenata, Pale: Filozofski fakultet,str. 209-220.

Popadić, B. (2012): Uloga self-koncepta u percepciji agresivnosti i indiferentnosti roditelja u kasnoj adolescenciji, Zbornik radova Filozofskog fakulteta,str 703-715.

Ružić,V. (2006): Odnos dimenzija privrženosti i samootkrivanja u različitim vrstama bliskih veza u odrasloj dobi, Naučni rad, Zagreb.

Stefanović-Stanojević, T. (2004): Emocionalni razvoj ličnosti, Niš: Prosveta.

Stefanović-Stanojević, T. (2008): Bliske partnerske veze, Niš: Filozofski fakultet.

Stefanović-Stanojević, T. (2008): Rano iskustvo i ljubavne veze, Niš: Filozofski fakultet.

Stefanović-Stanojević, T. (2011): Afektivna vezanost, razvoj, modaliteti i procena, Niš: Filozofski fakultet.

Stefanović-Stanojević, T., Mihić, I., Hanak, N. (2012): Afektivna vezanost i porodični odnosi: Razvoj i značaj, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Stefanović-Stanojević, T., Mirić, J.,Dimitrijević,A. (2006): Afektivno vezivanje, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Šurbanovska, O. (2012): Korelati socijalnog ponašanja u školskoj sredini, Orginalni naučni rad, Skoplje: Filozofski fakultet.

Nataša M. Vujičić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115595V

SLIKA O SEBI I SAMOHENDIKEPIRANJE KOD STUDENATA

Uvodni dio

Strategija koja je u najvećoj mjeri ispitivana u različitim istraživanjima i koja može da posluži kao okvir za tumačenje različitih disfunkcionalnih obrazaca ponašanja jeste samohendikepiranje ili samoopterećivanje. Jones i Berglas su prvi upotrijebili termin samohendikepiranje, opisujući aktivno nastojanje osobe da kreiraju prepreke ili inhibirajuće faktore sopstvenom postignuću, kako bi izbegle pripisivanje eventualnog neuspjeha nedostatku sposobnosti, a uvećale sliku sopstvene sposobnosti u slučaju eventualnog uspjeha. Drugim riječima, samohendikepiranje odražava ponašanja koja se izvode u svrhu stvaranja pretpostavki za kasniju mogućnost eksternalizovanja neuspjeha i internalizovanja uspjeha (Mitrović, Smederevac, Čolović, 2009) Suočavanje sa događajem koji predstavlja potencijalnu pretnju može isprovocirati različita ponašanja. Slika o sopstvenoj kompetenciji i sposobnostima je jedan od bazičnih elemenata na kojima se zasniva samopoštovanje individue. Zato negativna evaluacija sopstvenih sposobnosti posebno ugrožava generalni doživljaj lične vrijednosti, te su brojni manevri koje ljudi mogu preduzimati da bi sprječili ili umanjili mogućnost da se njihovi eventualni neuspjesi u nekoj oblasti pripišu nedostatku sposobnosti (Smederevac, Mitrović, 2009)

Objašnjenje samoopterećivanja ili samohendikepiranja polazi od teorije atribucije kauzalnosti H. H. Kelleyja, tačnije od dva atribucijska principa koje Kelley 1971.g. uvodi u svoju teoriju -princip umanjenja i princip uvećanja (Hewstone, M., Stroebe, W. i Stephenson, G. M. 1996)

Princip umanjenja glasi da vjerovatnoća da će ishod biti atribuiran nekom uzroku smanjuje ako je prisutno više mogućih uzroka pa tako ako osoba doživi neuspjeh pod određenim okolnostima (npr. nedovoljno ulaganje napora, anksioznost i sl.), neuspjeh se može atribuirati prepreci i ne predstavlja dokaz nesposobnosti osobe.

Princip uvećanja glasi da vjerovatnoća da će ishod biti atribuiran nekom uzroku povećava ako do tog ishoda dolazi uprkos postojanju inhibitornih faktora, dakle ako osoba uprkos prepreci doživi uspjeh, to je dokaz njenih visokih sposobnosti.

* tashana_87@yahoo.com

Sva ova samohendikepiranja određena su dvjema dimenzijama bihevioralno -samoiskazano i internalno - eksternalno (Leary i Shepperd, 1986) te se mogu svrstati u jednu od četiri kategorije:

1. bihevioralno internalno (npr. smanjeno ulaganje napora)
2. bihevioralno eksternalno (npr. izbor teških zadataka)
3. samoiskazano internalno (npr. anksioznost, umor)
4. samoiskazano eksternalno (npr. nedostatak vremena, buka).

O bihevioralnom samohendikepiranju je riječ kad osoba sama stvara prepreku koja, osim što pruža izvinjenje u slučaju neuspjeha, povećava vjerovatnoću javljanja neuspjeha jer inhibira izvođenje. Za razliku od bihevioralnog, samoiskazano samohendikepiranje znači da osoba prenaglašava prepreke koje postoje ili pak ukazuje na prepreke koje ustvarnosti ne postoje, ali se ne ponaša tako da smanjuje vjerovatnoću svog uspjeha.

Dimenzija internalno - eksternalno odnosi se na to je li osoba kao izgovor za potencijalni neuspjeh pripremila internalni ili eksternalni uzrok. Važno je napomenuti da se internalni uzroci ne mogu povezati sa sposobnošću osobe jer se oni i koriste kako se uzrok mogućeg neuspjeha ne bi pripisao sniženim sposobnostima.

Različite vrste ponašanja mogu predstavljati osnovu za hendikep, ali imati i različite implikacije. Hendikepi mogu biti internalni ili spoljašnji. Unutrašnji hendikepi mogu biti nedovoljno ulaganje napora u ostvarenje nekog zadatka (Tice, 1991, Smederevac, Mitrović, 2009), pretjerano ulaganje napora kada je poznato da ono može umanjiti mogućnost uspjeha (Smith i sar. 2009, Smederevac, Mitrović, 2009), psihosomatske smetnje (Organista i Miranda,1991,prema Smederevac,Mitrović, 2009), depresivnost (Weary i Wiliams, 1990, Smederevac, Mitrović, 2009). Nezgoda sa unutrašnjim hendikepima je što mogu imati preveliku cijenu, dok spoljašnji često mogu izgledati neubjedljivo.

Izbor spoljašnjeg hendikepa predstavlja kreiranje nekih prepreka u samoj situaciji, kao što je postavljanje nedostižnih ciljeva ili biranje loših uslova. Osnovne oblasti u kojima je opaženo korišćenje samohendikepiranja grubo se mogu podijeliti na situacije postignuća i interpersonalne situacije. Međutim, ove dve oblasti se mogu jasno razdvojiti, pogotovo s obzirom na već pomenute rezultate koji pokazuju da i u situacijama postignuća upravo prisustvo drugih ljudi često povocira samohendikepirajuća ponašanja. Neki autori ističu razliku između bihevioralnog samohendikepiranja i samohendikepiranja koje se zasniva na verbalnom iskazu, pri čemu se prvi oblik može uočiti u ponašanju osobe koja, u situaciji potencijalnog neuspjeha, aktivno kreira prepreku uspjehu, dok se drugi uočava u verbalnim izjavama o određenim otežavajućim faktorima, na primjer o prisustvu izražene anksioznosti i sl. (Hirt i sar. 1991, Smederevac, Mitrović, 2009)

Posljedice samohendikepiranja još su dosta nejasne jer su dosadašnja istraživanja uglavnom bila usmjerena na uzroke samohendikepiranja. Rezultati provedenih istraživanja su kontradiktorni - dok neka istraživanja pokazuju kako

samohendikepiranjeima pozitivne posljedice, druga pokazuju kako je samohendikepiranje kontraproduktivno.

Self-koncept ili pojam o sebi, zatim samopoimanje, slika o sebi (self-image), samstvo, Ja- najčešće su pojmovi što označavaju psihološki konstrukt koji bi se mogao definisati kao "fenomenološka organizacija individue i ideja o njoj samoj u svim aspektima njezina života". (Lacković - Grin, 2005.)

Pojam o sebi je vrlo bitna odrednica naše ličnosti. On određuje ono što jesmo. Kako bismo mogli normalno funkcionisati i biti zadovoljni sa sobom moramo upoznati sami sebe.

Prema Banduri slika o sebi je naučena. Razvija se iz načina na koji nas drugi tretiraju, uspjeha i/ili neuspjeha i naših mišljenja nakon tih iskustava. U adolescenciji, kada je razvoj identiteta naglašen, ta slika o sebi vrlo je važna. Ona određuje daljnja ponašanja i reakcije drugih ljudi. Taj proces u kojem vjerovanja, ponašanje i okolina utiču jedni na druge Bandura naziva *recipročni determinizam*.

Prema Mead, postoji tzv. prezentni i iskustveni *self*. Prezentni self je dimenzija koja pokazuje kako osoba sebe prikazuje okolnom svijetu. Zato što pojedinac ima više uloga u životu, prezentni self je varijabilan i zavisi s kim je pojedinac u interakciji i koju ulogu igra. Iskustveni self predstavlja self kako ga osoba vrednuje. Uključuje osjećanje zadovoljstva i osjećanje nezadovoljstva sa sobom.

Miljković i Rijavec (1996) smatraju kako pojam o sebi ima tri dimenzije: znanje o sebi, očekivanja od sebe i vrednovanje sebe.

Znanje o sebi predstavlja prvu dimenziju pojma o sebi. Kako bismo mogli razumjeti pojam o sebi moram prvo krenuti od onoga što znamo o sebi. Trebamo upoznati naše „ja“.

Očekivanja od sebe je druga dimenzija pojma o sebi. Svako od nas očekuje nešto od sebe. Pitanje je koliko je svaka osoba sposobna u ostvarivanju svojih očekivanja. Ponekad se to očekivanje može javiti u više oblika. Očekivanja od sebe mogu se pojaviti u obliku „idealnog“ i „očekivanoga“ ja. Stvarno „ja“ odnosi se na osobine za koje osoba ili ljudi oko nje vjeruju da ih posjeduje. Idealno „ja“ odnosi se na osobine koje bi osoba htjela imati. To su njezine nade i želje. Očekivano „ja“ odnosi se na osobine za koje osoba ili ljudi oko nje smatraju da ih treba imati. To su dužnosti, obveze i odgovornosti. Osoba ima problema ako se ovi različiti aspekti njezinog „ja“ međusobno ne slažu. Ako je razlika između stvarnog i idealnog „ja“ velika, osoba je sramežljiva, tužna i razočarana (Saliral, 2011).

Osjeća kako nije uspjela ostvariti ciljeve, želje i snove koje je postavila sama sebi, ili koje su joj drugi postavili. To je čest slučaj u osoba čiji su roditelji postavljali za njih nedostižne ciljeve. Ako je razlika između stvarnog i očekivanoga „ja“ velika, osoba se boji, tjeskobna je i ima osjećaj krivice. Čini joj se da se nije uspjela ponašati dobro, odgovorno u skladu sa svojim dužnostima. Često misli kako je drugi ljudi zbog toga optužuju ili kažnjavaju. (Miljković i Rijavec 1996: 6)

Vrednovanje sebe je zadnja dimenzija pojma o sebi. Kada znamo ko smo i koja su naša očekivanja, preostaje nam samo ocijeniti sebe kao osobu, odrediti koliko vrijedimo u vlastitim očima. Mišljenje o sebi rezultat je mnogo toga što smo proživjeli i doživjeli u svom životu. Na osnovu tog mišljenja gradimo i sliku o sebi, a s obzirom na tu sliku gradimo i naše ponašanje i sposobnosti. Dokaz tome je to što svakodnevno možemo susresti ljude različitog načina ponašanja, mišljenja, sposobnosti. Nešto što je jednoj osobi sasvim normalno za neku drugu osobu nije. Svi mi gledamo svijet različitim očima i živimo onako kako mislimo da je najbolje za nas.

Zanimljiva je činjenica da „kada smo jednom stvorili sliku o sebi, više ne provjeravamo je li ona istinita. Ponašamo se kao da jeste... Naše ponašanje i osjećaji, pa čak i sposobnosti uvijek su u skladu s našom slikom o sebi.“ (Rijavec 1997: 33). Rijavec smatra kako je za stvaranje pozitivne slike o sebi potrebno učiniti sledeće: prihvatiti sebe, uočiti svoje vrijednosti, naučiti primati pohvale, naučiti primati kritike i upoređivati se jedino sami sa sobom. Osobe koje imaju negativnu sliku o sebi uglavnom su loše raspoložene. Ne raduju ih mnogo stvari i u svemu vide nešto negativno. Loše raspoloženje je odraz njihovog negativnog odnosa prema sebi i svijetu. Zbog svega navedenog može se zaključiti kako negativna slika o sebi dovodi do lošeg raspoloženja koje utiče na naše ponašanje i razmišljanje, a ovo opet pridonosi slici o sebi. To zaista izgleda kao začarani krug unutar kojeg se stalno vrtimo i iz kojeg poneki ljudi dugo ne mogu pronaći izlaz. Kod takvih ljudi javlja se osjećaj bespomoćnosti, samookrivljavanje i beznađe.

Problem i cilj istraživanja

Problem ovog istraživanja odnosi se na ispitivanje samohendikepiranja kod studenata, te na ispitivanje razlika među ispitanicima u odnosu na sliku o sebi i samohendikepiranje kod studenata. Naučni cilj istraživanja se ogleda u utvrđivanju statistički značajnih razlika među ispitanicima u pogledu samohendikepiranja, odnosno utvrđivanju statistički značajnih razlika među ispitanicima u odnosu na sliku o sebi i samohendikepiranje kod studenata.

Praktični cilj istraživanja odnosi se na značaj proučavanja različitih vrsta i uzroka samohendikepiranja studenata za buduća istraživanja.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korištene dvije osnovne metode i to metoda sistematskog neeksperimentalnog istraživanja i metod teorijske analize. Od postupaka za obradu podataka korišten je Hi-kvadrat test kao pokazatelj razlika među ispitanicima u odnosu na ispitivane varijeble. Prilikom istraživanja bili bi korišteni sljedeći instrumenti:

Skala za ispitivanje samohendikepiranja, čiji su autori Jones i Rodewalt, 1982;

Skala za ispitivanje slike o sebi, autora Bezinović, A. 1988; sastoji se od šest dimenzija i to samopoštovanje, lokus kontrole, percipirana nekompetentnost, strah od negativne socijalne evaluacije, usamljenost i opšte zadovoljstvo.

Upitnik za ispitivanje socio- demografskih karakteristika.

Uzorak istraživanja

U skladu sa određenjem predmeta istraživanja i formulisanim ciljevima, istraživanje je realizovano na uzorku od 150 ispitanika.

Uzorak ispitanika obuhvaćenih istraživanjem ima elemente prigodnog uzorka. U tabeli 1 prikazani su relevantni pokazatelji strukture uzorka, na osnovu kojih se može zaključiti da je struktura uzorka zadovoljavajuća, s obzirom na problemsko određenje istraživanja.

Rezultati istraživanja

Rezimirajući dobijene rezultate za psihološke izvore samohendikepiranja kod studenata možemo konstatovati da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima u odnosu na ispitivanu psihološku varijablu (tj. neke od njenih dimenzija) i samohendikepiranje kod studenata.

Analiza dobijenih podataka pokazuje da postoje statistički značajne razlike među ispitanicima u odnosu na osjećaj nekompetentnosti i samohendikepiranja, s obzirom da je hi-kvadrat=28.679, uz 4 stepena slobode statistički značajan na nivou 0,01, čime naša hipoteza nije potvrđena. Dobijeni rezultati pokazuju da osjećaj nekompetentnosti predstavlja značajan izvor samohendikepiranja kod studenata (tabela 1).

Prema prezentovanim podacima, visok nivo samohendikepiranja imaju oni studenti čiji je osjećaj nekompetentnosti veoma visok (54.20%). Negativna subjektivna percepcija pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate kojima težiili koji se od njega očekuju dovešće do visokog nivoa samoopterećivanja u vezi sa eksternalizovanjem neuspjeha i internalizovanjem uspjeha.

Tabela 1: Relacije između osjećaja nekompetentnosti i samohendikepiranja

Osjećaj nekompetentnosti	Samohendikepiranje			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Nizak	29	15	8	52
	55.80%	28.80%	15.40%	100.00%
Umjeren	19	19	12	50
	38.00%	38.00%	24.00%	100.00%
Visok	5	17	26	48
	10.40%	35.40%	54.20%	100.00%
∑	53	51	46	150
	35.30%	34.00%	30.70%	100.00%
Pearson Chi-square: χ^2 = 28.679; df= 4; p= 0.000				

Sa 95% vjerovatnoće možemo da tvrdimo da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima u odnosu na *samopoštovanje* i samohendikepiranje kod studenata (χ^2 =13.050; df=4; p=0.011), čime je naša hipoteza opovrgnuta. Dobijeni rezultati pokazuju da samohendikepiranje kod studenata u velikoj mjeri zavisi od nivoa samopoštovanja studenata (tabela 2). Studenti koji imaju nisko samopoštovanje u životu se znatno manje samohendikepiraju od studenata koji imaju visoko samopoštovanje.

Tabela 2: Relacije između samopoštovanja i samohendikepiranja

Samopoštovanje	Samohendikepiranje			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Nisko	21	14	17	52
	40.40%	26.90%	32.70%	100.00%
Umjereno	24	20	9	53
	45.30%	37.70%	17.00%	100.00%
Visoko	8	17	20	45
	17.80%	37.80%	44.40%	100.00%
∑	53	51	46	150
	35.30%	34.00%	30.70%	100.00%
Pearson Chi-square: χ^2 = 13.050; df= 4; p= 0.011				

Analiza dobijenih podataka pokazuje da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima u odnosu na strah od negativne socijalne evaluacije i samohendikepiranje kod studenata, s obzirom da je hi-kvadrat=26.097, uz 4 stepena slobode statistički značajan na nivou 0,01, čime naša hipoteza nije potvrđena. Dobijeni rezultati pokazuju da strah od negativne socijalne evaluacije predstavlja značajan izvor samohendikepiranja kod studenata (tabela 3).

Razlike među ispitanicima u pogledu ispitivanih varijabli moguće je objasniti na način da se kod studenata visok strah od negativne socijalne

evaluacije projektuje u ponašanje kroz visok stepen samohendikepiranja koji se manifestuje u svakodnevnim studentskim situacijama.

Tabela 3: Relacije između straha od negativne socijalne evaluacije i samohendikepiranja

Strah od negativne socijalne evaluacije	Samohendikepiranje			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Nizak	27	16	10	53
	50.90%	30.20%	18.90%	100.00%
Umjeren	18	22	9	49
	36.70%	44.90%	18.40%	100.00%
Visok	8	13	27	48
	16.70%	27.10%	56.20%	100.00%
∑	53	51	46	150
	35.30%	34.00%	30.70%	100.00%
Pearson Chi-square: $\chi^2 = 26.097$ df= 4 p= 0.000				

Dobijeni rezultati istraživanja nedvosmisleno pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika u odnosu na samohendikepiranje kod studenata i slike o sebi (osjećaja usamljenosti, opšteg zadovoljstva i lokusa kontrole).

Dimenzije slike o sebi	χ^2	df	P
Osjećaj usamljenosti	8,761	4	0,067
Osjećaj zadovoljstva	6,838	4	0,145
Lokus kontrole	8,233	4	0,083

Kao zaključak možemo reći da je našim istraživanjem potvrđeno postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima u manjem broju varijabli, odnosno da sveukupni podaci pokazuju da različite komponente slike o sebi (osjećaj nekompetentnosti, samopoštovanje, strah od negativne socijalne evaluacije) vrše različit uticaj na samohendikepiranje kod studenata, što ukazuje na to da je naše istraživanje ispunilo svoj naučni cilj.

Pored svega navedenog ovo istraživanje može da služi kao putokaz za neka dalja istraživanja u ovoj oblasti.

Literatura

Berglas i Jones 1978: S. Berglas, & E.E. Jones , Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. Journal of Personality and Social Psychology, 36,405-417.

Hewstone i dr 1996: M. Hewstone, W. Stroebe i G. M. Stephenson, Introduction to Social Psychology: A European Perspective. Blackwell Publishers.

Lacković i Grgin 1994: Lacković – K. Grgin, Samopoimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Leary i Shepperd, 1986: M. R. Leary i J. A. Shepperd, Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1265-1268.

Mitrović i dr 2009: D. Mitrović, S. Smederevac i P.Čolović , Procena samohendikepirajućeg ponašanja. U M. Biro, S. Smederevac, i Z. Novović (Ur.), Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena (str. 111-121). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Miljkovići Rijavec 1996: D. Miljković i M. Rijavec, Razgovori sa zrcalom, psihologija samopouzdanja. Zagreb: IEP.

Sarilar 2011: J. Sarilar, Istraživanje stvaranja pozitivne slike o sebi;Diplomski rad. Osijek:učiteljski fakultet u Osijeku. Dislocirani studij u Slavonskom brodu, str 9,10,21-23.

Sanja M. Dakić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115603D

RELACIJE IZMEĐU NIVOA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE I INTENZITETA ISPOLJAVANJA PATOLOŠKIH KONATIVNIH FAKTORA KOD ADOLESCENATA

Uvod

Emocionalna inteligencija predstavlja kompleks sposobnosti kao što su sposobnost samorazumijevanja, samokontrole, samouvjerenosti i sposobnost empatije, a konativni faktori kao specifične osobine ličnosti imaju znatan udio u moduliranju ponašanja ličnosti, tako da su njihove međusobne relacije nedvosmislene, ali ipak nedovoljno rasvijetljene. U tom smislu, kako bi se bolje shvatili uzroci i posljedice devijantnog ljudskog ponašanja, kako s aspekta individue tako i s aspekta socijalne patologije, neophodno je, pored ostalog, istražiti međusobne relacije emocionalne inteligencije i patoloških konativnih faktora.

Iz naziva konstrukcije emocionalne inteligencije proizilazi da je ona kombinacija inteligencije i emocija. Na osnovu navedenog potrebno je analizirati navedene pojmove. Riječ inteligencija potiče od latinske riječi Inteligere i znači razumjeti, shvatiti.

Postoje mnoge definicije inteligencije navedene od strane različitih autora. Inteligencija „najčešće označava svojstvo uspješnog snalaženja jedinke u novim situacijama, u kojima ne pomaže stereotipno nagonsko ponašanje, a niti učenjem stečene navike, vještine i znanja“ (Petz, 1992:160).

„Danas još nema jedinstvenog znanstvenog odgovora na pitanje šta su emocije. Jedna definicija kaže da su emocije doživljaji našeg vrednovanja i subjektivnog odnosa prema stvarima, ljudima, događajima i vlastitim postupcima“ (Andrilović, Čudina - Obradović, 1994:82). Ipak zajedničko u mnogim definicijama je da su emocije psihički procesi koji obuhvataju:

- primarne emocije (strah, bijes, radost, žalost),
- osjetne (bol, nezadovoljstvo, zadovoljstvo),
- intelektualne (estetski osjećaji, znatiželja, divljenje),
- emocije prema sebi (stid, ponos, kajanje),
- emocije prema drugima (ljubav, mržnja, zavist, ljubomora).

U vezi sa uticajem emocija na inteligenciju treba podsjetiti na sljedeće: neka tradicionalna mišljenja su da emocije mogu dezorganizovati i ometati uspješnu mentalnu aktivnost individue. Međutim, savremene teorije koje se

* sanjadakic85@gmail.com

baziraju na naučnim istraživanjima dokazuju da emocije mogu, ukoliko se ispravno koriste, pokrenuti racionalno djelovanje, te stimulisati motivaciju i uošte pozitivno uticati na rješavanje problema i na interpersonalne odnose.

Emocionalna inteligencija konceptualizovana je pomoću raznih modela. Izdvajaju se dva različita modela: modeli sposobnosti i kombinovani modeli emocionalne inteligencije (pristupa se konceptu iz različitih perspektiva). Prema modelu sposobnosti, emocionalna inteligencija se odnosi na niz sposobnosti koje poseduju pojedinci kako bi upravljali emocijama. Kombinovani modeli emocionalne inteligencije zasnivaju se na modelu sposobnosti, ali uključuju i druge psihološke atribute i varijable individualnih razlika (Nikić, www.emocionalnainteligencija.com).

Model emocionalne inteligencije kao sistem mentalnih sposobnosti i mješoviti model emocionalne inteligencije razlikuju se prema sljedećem: da li određeni model posmatra emocionalnu inteligenciju samo kroz emocije i njihovu vezu sa kognitivnom komponentom ili u nju uključuje i dodatne karakteristike ličnosti, motivaciju, socijalnu aktivnost i stanje svijesti. U naučnoj i široj javnosti najpoznatiji je Golemanov miješani model emocionalne inteligencije.

Danijel Goleman u knjizi Emocionalna inteligencija između ostalog kaže: "Spisak predmeta Nauke o samospoznavanju skoro da se u potpunosti slaže sa osnovnim elementima emocionalne inteligencije i uključuje: samosvijest, prepoznavanje i imenovanje osjećanja, uočavanje veza između misli, osjećanja i reakcija, spoznaje da li misli ili osjećanja utiču na donošenje odluka, sagledavanje posljedica alternativnih izbora, kao i primjenu ovih znanja na donošenje odluka.

O samosvjesti govori kao o vidu prepoznavanja sopstvenih moći i nedostataka i sagledavanju sebe na pozitivan ali realan način. Naglasak je i na ovladavanju emocijama. Empatija je osnovna društvena vještina kao razumijevanje drugih i njihovih osjećanja i uvažavanje različitih tuđih reakcija" (Goleman, 2010: 251-252.). Dakle za Golemana posebnu važnost ima:

- samosvjesnost emocija (prepoznavanje, označavanje i razumijevanje vlastitih emocija),
- kontrola emocija (samokontrola emocionalnog ispoljavanja u raznim situacijama),
- samomotivacija (razmišljanje, podizanje praga frustracione tolerancije, planiranje i pristup rješavanju problema uz kontrolu impulsa),
- empatija (sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocija drugih),
- socijalna vještina (sposobnost upravljanja emocijama u socijalnim interakcijama).

Goleman je na osnovu istraživanja istakao konstataciju da IQ objašnjava 20% rezultata koje individua postigne u životu, a da se 80% pripisuje uticaju emocionalne inteligencije. Autor naglašava kako osobe sa visokim IQ nisu uvjek

uspješne u realnim životnim situacijama, kako prema kriteriju finansijskih primanja i statusa u struci, tako i postizanja životnog zadovoljstva i sreće u interpersonalnim odnosima.

Iako postoje različiti koncepti, različiti pristupi emocionalnoj inteligenciji, mnogi autori se ipak slažu u opštoj ideji, a to je da je emocionalna inteligencija:

- drugačije prirode i relativno nezavisna o sposobnostima koje se vezuju uz tradicionalno shvatanje intelektualnih potencijala,
- posebna klasa sposobnosti, a ne sistem preferiranih ponašanja i
- važna specifična determinanta uspjeha u mnogim područjima života, koja može biti važnija od IQ.

Uspješnost u radu sa ljudima u najvećoj mjeri zavisi i od konativnih faktora ili osobina ličnosti. Poznato je da postoje normalne i patološke forme ponašanja, a analogno tome, postoje normalni i patološki konativni faktori. „Karakteristika je normalnih konativnih faktora da su, najvećim dijelom, međusobno nezavisni, da su, uglavnom, normalno raspoređeni u populaciji, i da su, u pravilu, odgovorni za one modalitete našeg ponašanja, kod kojih stepen adaptacije nije poremećen, osim za ekstremne, pozitivne ili negativne, vrijednosti faktora.

Patološki konativni faktori, naprotiv, najčešće su u značajnim a katkada u vrlo visokim međusobnim korelacijama, distribuirani kontinuirano, ali ne uvijek normalno u populaciji, i odgovorni su za one oblike ponašanja koji reduciraju adaptivni niivo za koji je čovjek potencijalno sposoban. Pod potencijalnim adaptivnim reakcijama razumiju se one reakcije za koje bi pojedinac bio sposoban s obzirom na svoje antropometrijske karakteristike, fiziologijske osobine, psihomotorne i kognitivne sposobnosti i normalne konativne faktore“ (Momirović, 1971: 5). U nekim zanimanjima patološki konativni faktori ne utiču, ili ne utiču bitno na efekte rada u zanimanjima i aktivnostima koja zahtijevaju brzu mobilizaciju psihičke i fizičke energije, u kojima su interpersonalni odnosi često presudni na uspjeh u radu.

U profesionalnoj orijentaciji i selekciji često se primat daje kognitivnim sposobnostima, a zanemaruje se ili se ne vodi dovoljno računa o frekvenciji i intenzitetu patoloških faktora, što ima za posljedicu nepotpune i jednostrane ocjene strukture ličnosti. Najvažniji razlog je u tome što, inače, patološki konativni prostor u psihološkoj nauci nije dovoljno istražen, a nalazi do kojih se dolazilo imali su svojih nedostataka. Takođe, istraživanja i analize su bile sprovedene na malim uzorcima i na ekstremno selekcionisanim ispitanicima, kao što su pacijenti duševnih bolnica. Nedostatak ovih istraživanja je i u tome što je u obim uziman mali broj patoloških konativnih varijabli, a izbor varijabli nije bio uvek reprezentativan. Dugo vremena struktura patološkog konativnog prostora bila je prilično nepoznata. Nije bilo podataka o relacijama koje vladaju između patoloških konativnih faktora višeg reda, a takođe i bile su nepoznate i međusobne relacije na nivou primarnih patoloških faktora.

Na osnovu dosadašnjih istraživanja patoloških konativnih faktora utvrđeno je da postoje slijedeći patološki konativni faktori: "anksioznost, fobičnost, opsesivnost, kompulzivnost, hipersenzitivnost, depresivnost, inhibitorna konverzija, senzorna konverzija, motorna konverzija, kardiovaskularna konverzija, gastrointestinalna konverzija, respiratorna konverzija, hipohondričnost, impulsivnost, agresivnost, hipomaničnost, šizoidnost i paranoidnost" (Ibidem:19).

U nastavku su obrađeni agresivnost, depresivnost, anksioznost i impulsivnost, kao najizraženiji u adolescentnom uzrastu.

Agresivnost je definisana kao sklonost prema reakcijama srdžbe, agresivnim i antisocijalnim istupima i destruktivnim reakcijama u odnosu na različite socijalne institute. Agresivnost je sklonost prema reakcijama destruktivnosti, antisocijalnim ispadima, sklonost ka ljutnji. Agresivnost može biti usmerena prema drugoj ličnosti, predmetu, socijalnoj instituciji ili prema sebi. Agresija se može ispoljavati kao bijes i ljutnja koji su praćeni pokretima tijela sa vegetativnim simptomima, a kada se pojačaju mogu dovesti do sužavanja svijesti. Agresivna ponašanja mogu imati i elemente krivičnog djela (npr. lakše ili teže tjelesne povrede, ubistvo, rušenje ili oštećenje tuđe stvari,sportskih objekata) što pokazuje da je dijapazon ispoljavanja ovih reakcija dosta širok. Pored navedenog postoje i autoagresivna ponašanja koja obuhvataju različite forme samopovređivanja pa sve do samoubistva.

Depresivnost je „Opšte stanje smanjene psihofizioške aktivnosti u kojem preovladavaju tuga, bezvoljnost i obeshrabrenost te otežano i usporeno mišljenje" (Petz, 1992:69). Uglavnom, većina autora pri opisivanju depresivnosti navodi slijedeće simptome: promjene osjećanja, afekata i raspoloženja; promjene u oblasti saznajnih procesa; smetnje i premećaje pokreta; poremećaje društvenih odnosa; ostale simptome: nesanicu, depresivne snove, smanjenje i gubitak apetita, raznorodne telesne tegobe, svrbež kože, glavobolje, ulcerozni kolitis, usporenost. Depresije mogu imati akutni i hronični tok. Akutne depresije nastaju naglo i pod uticajem djelovanja jakih spoljnih činilaca, kao što je smrt ili gubitak voljene osobe, gubitak nekih dobara koja u svijesti pojedinca imaju veliku važnost, zatim invalidnost, bolest, gubitak vida i slično. Hronična depresija rijeđe se javlja kod mladih, odnosno više je prisutna kod starijih. Intenzitet ispoljavanja kliničke slike zavisi, često i od prisustva ostalih patoloških faktora u strukturi ličnosti.

Anksioznost je „kompleksno, neugodni osjećaj tjeskobe, bojazni, napetosti i nesigurnosti, praćeno aktivacijom autonomnog nervnog sistema." (Petz, 1992:19). Anksioznost je, dakle, neobjašnjivo doživljavanje i utisak nejasne strepnje, strah bez očiglednog spoljnog povoda i uglavnom bez organizmičkih znakova (koji uobičajeno prate strah proizašao iz spoljne prijetnje). Većina autora smatra da uzrok anksioznosti leži u dispozicionim faktorima i da anksioznost predstavlja osnovu neurotskog ponašanja.Anksioznost koja se javlja sa većim intenzitetom izaziva i organske simptome kao što se lupanje srca, znojenje, gušenje, glavobolje, tremor prstiju,

tikovi na licu, gubitak koncentracije u školi ili poslu. Hronična anksioznost osiromašuje međuljudske odnose, destimulativno djeluje na intelektualne aktivnosti, efikasnost što dovodi do slabijih rezultata u svim sferama društvenog života.

Impulsivnost je osobina ličnosti koja se određuje kao sklonost brzom djelovanju na osnovu prvog podsticaja a bez dovoljnog razmišljanja o mogućim posljedicama takvog djelovanja. Impulsivna ličnost ne može odgoditi reakcije na podsticaj i zato se nepromišljeno ponaša bez obzira na moguće posljedice od strane socijalne sredine. Čak ni eventualne sankcije ne mogu promijeniti impulsivno ponašanje. S obzirom da se smatra da je izvor impulsivnosti u dispozicionim faktorima istu nije moguće potpuno eliminisati ali se može pravilnim vaspitanjem i edukacionim tehnikama, te psihološkim savjetovanjima umanjiti do prihvatljivih granica.

Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja obuhvata oblast određenih patoloških konativnih fakora (agresivnost, depresivnost, anksioznost, impulsivnost), emocionalne inteligencije i rasvjetljavanje međusobnih relacija. Osim toga, dio istraživanja usmjeren je i na rasvjetljavanje prirode odnosa između navedenih patoloških konativnih faktora, emocionalne inteligencije i određenih socijalno – statusnih karakteristika adolescenata (pol, uzrast).

Cilj istraživanja je da se ispitaju i analiziraju određene relacije između nivoa emocionalne inteligencije i frekvencije i intenziteta ispoljavanja određenih patoloških konativnih faktora (agresivnost, depresivnosti, anksioznost, impulsivnost) s obzirom na uzrast i pol kod učenika srednje škole.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je realizovano na namjernom uzorku 112 učenika drugih i četvrtih razreda gimnazije sa područja Istočnog Sarajeva (Pale i Lukavica) u septembru 2010 godine.

Uzorak je činilo 44 ispitanika (39,29%) muškog i 68 (60,71%) ženskog pola. Po razredima, uzorak je činilo 48(42,86%) učenika drugog i 64 (57,14%) učeika četvrtog razreda gimnazije.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Osnovne dvije metode koje su korištene u istraživanju su empirijsko neeksperimentalni metod i metod teorijske analize. Primjenjeni statistički postupci su mjere statističke značajnosti razlika između varijabli - Pirsonov hi kvadrat i mjere koje ukazuju na stepen povezanosti između varijabli - koeficijent kontigencije C.

Korišten je Upitnik emocionalne regulacije i kontrole UERK (dr Vladimir Takšić, odsjek za psihologiju, filozofski fakultet u Rijeci) i Objektivni upitnici (pseudo - upitnici) skala patoloskih konativnih faktora (Momirović – skraćena).

UERK sadrži tvrdnje kojima ispitanici procjenjuju (negativne) efekte emocija i raspoloženja na mišljenje, pamćenje i ponašanje, kao i sposobnost emocionalne kontrole. Ispitanik na petostepenoj skali Likertova tipa procjenjuje u kojoj se mjeri svaka od 20 tvrdnji odnosi na njega. Veći rezultat na testu znači manji nivo emocionalne regulacije i kontrole.

Kada je u pitanju Skala patoloskih konativnih faktora Od ispitanika se tražilo da iz liste stimulusa zaokruže (prekriže) onaj stimulus koji se po njihovoj proceni odnosi na njihovu ličnost. Reakcija "tačno" dobija vrednost "1", a reakcija "netačno" dobija vrednost "O".

Rezultati istraživanja

Iz predstavljenih rezultata može se vidjeti da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju određenih patoloških konativnih faktora (agresivnost, depresivnost, anksioznost, impulsivnost) s obzirom na nivo emocionalne inteligencije kod adolescenata.. To znači da adolescenti koji uspješnije kontrolišu, upravljaju i prepoznaju, kako svoje, tako i emocije drugih, imaju značajno manji intenzitet ispoljavanja patoloških konativnih faktora.

Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja određenih patoloških konativnih faktora

Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja agresivnosti

Dobijeni podaci o relacijama između nivoa emocionalne inteligencije i intenziteta ispoljavanja agresivnosti su prezentirani u tabeli broj 1.

Tabela br. 1 Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja agresivnosti

nivo emocionalne inteligencije	nivo ispoljavanja agresivnosti			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
visok	21 *58,33%*	10 *27,77%*	5 *13,88%*	36 *32,14%*
srednji	10 *27,02%*	17 *45,95%*	10 *27,02%*	37 *33.04%*
nizak	7 *17,95%*	13 *33,33%*	19 *48,72%*	39 *34,82%*
ukupno	38 *33,93%*	40 *35,71%*	34 *30,36%*	112 *100%*

$X_{,}$ = 18, 051 df = 4 p= 0, 001 C= 0,373

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju agresivnosti s obzirom na nivo emocionalne inteligencije. Iz tabele vidimo da je najveći broj ispitanika sa visokim nivoom emocionalne inteligencije (21 ili 58,33% ispitanika) u kategoriji „nisko ispoljene“ tendencije agresivnosti. Takođe, vidimo da je u kategoriji „ispoljenih“ tendencija agresivnosti najveći broj ispitanika sa niskim nivoom emocionalne inteligencije (19 ili 48,72% ispitanika). To znači da ispitanici koji prepoznaju i razumiju vlastite emocije, kao i kontrolišu emocionalno ispoljavanje u raznim situacijama i socijalnim interakcijama, manje ispoljavaju agresivno ponašanje. Tako, učenici koji uspješnije vladaju svojim emocijama, nisu skloni reakcijama srdžbe, agresivnim i antisocijalnim istupima, destruktivnim reakcijama, kao i konfliktima kako s nastavnicima, tako i s vršnjacima, uspješniji su u školskom radu, ljubavi i na svim ostalim poljima ljudske djelatnosti gdje se osoba susretne sa emocionalnim preprekama i teškoćama.

Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja depresivnosti

Dobijeni podaci o relacijama između nivoa emocionalne inteligencije i intenziteta ispoljavanja depresivnosti su prezentirani u tabeli broj 2.

Tabela br. 2 Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja depresivnosti

nivo emocionalne inteligencije	nivo ispoljavanja depresivnost			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
visok	19 *52,78%*	13 *36,11%*	4 *11,11%*	36 *32,14%*
srednji	8 *21,62%*	13 *35,13%*	16 *43,24%*	37 *33,04%*
nizak	10 *25,64%*	12 *30,77%*	17 *43,59%*	39 *34,82%*
ukupno	37 *33,04%*	38 *33,93%*	37 *33,04%*	112 *100%*

χ= 14, 132 df= 4 p= 0, 007 C= 0, 335

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju depresivnosti obzirom na nivo emocionalne inteligencije. Iz tabele vidimo da je najveći broj ispitanika sa visokim nivoom emocionalne inteligencije (19 ili 52,78% ispitanika) u kategoriji „nisko ispoljene“ tendencije depresivnosti. Takođe, vidimo da je u kategoriji „ispoljenih“ tendencija najveći broj ispitanika sa niskim nivoom emocionalne inteligencije (17 ili 43, 59% ispitanika). To znači da prepoznavanje i spretno iskazivanje svojih emocija, kao i savladavanje i upravljanje emocijama tako da

one budu tačno odabrane dovodi do lakšeg suočavanja i oporavljanja od životnih nemira i padova. Osobe koje nemaju ovu sposobnost stalno moraju da se bore sa osjećanjima ogorčenosti i mučnine, koja se ogleda kroz povučenost ili socijalne probleme, apatiju, usamljenost, nedostatak energije, tugu, zavisnost, osjećaj nevoljenosti.

Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja anksioznosti

Dobijeni podaci o relacijama između nivoa emocionalne inteligencije i intenziteta ispoljavanja anksioznostii su prezentirani u tabeli broj 3.

Tabela br. 3 Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja anksioznosti

nivo emocionalne inteligencije	nivo ispoljavanja anksioznosti			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
visok	20 *55,56%*	12 *33,33%*	4 *11,11%*	36 *32,14%*
srednji	9 *24,32%*	16 *43,24%*	12 *32,43%*	37 *33,04%*
nizak	9 *23,08%*	9 *23,08%*	21 *53,84%*	39 34,82%
ukupno	38 *33,93%*	37 *33,04%*	37 *33,04%*	112 *100%*

χ= 20, 367 df= 4 p= 0,001 C= 0,392

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju anksioznosti s obzirom na nivo emocionalne inteligencije. Iz tabele vidimo da je najveći broj ispitanika sa visokim nivoom emocionalne inteligencije (20 ili 55,56% ispitanika) u kategoriji „nisko ispoljene“ tendencije anksioznosti. Takođe, vidimo da je u kategoriji „ispoljenih“ tendencija najveći broj ispitanika sa niskim nivoom emocionalne inteligencije (21 ili 53,84% ispitanika). Tako, ispitanici sa visokim nivoom emocionalne inteligencije bolje upravljaju svojim emocijama, prepoznaju svoje emocije što im olakšava borbu sa zabrinutošću i nesigurnošću, strahovima... Za razliku od njih, oni koji imaju niži nivo emocionalne inteligencije, više manifestuju u ponašanju nesigurnost, teško mobilišu energiju, stalno su zabrinuti, osjećaju strah bez očiglednog spoljnog povoda, imaju poteškoća sa spavanjem i u nekim slučajevima psihoorganske simptome.

Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja impulsivnosti

Dobijeni podaci o relacijama između nivoa emocionalne inteligencije i intenziteta ispoljavanja impulsivnosti su prezentirani u tabeli broj 4.

Tabela br. 4 Relacije između nivoa emocionalne inteligencije i ispoljavanja impulsivnosti

nivo emocionalne inteligencije	nivo ispoljavanja impulsivnosti			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
visok	19 *52,78%*	14 *38,89%*	3 *8,33%*	36 *32,14%*
srednji	12 *32,43%*	15 *40,54%*	10 *27,02%*	37 *33,04%*
nizak	5 *12,82%*	11 *28,20%*	23 *58,97%*	39 *34,82%*
ukupno	36 *32,14%*	40 *35,71%*	36 *32,14%*	112 *100%*

X= 24, 083 df= 4 p= 0,001 C= 0, 421

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju impulsivnosti s obzirom na nivo emocionalne inteligencijeIz tabele vidimo da je najveći broj ispitanika sa visokim nivoom emocionalne inteligencije (19 ili 52,78% ispitanika) u kategoriji „nisko ispoljene“ tendencije impulsivnosti. Takođe, vidimo da je u kategoriji „ispoljenih“ tendencija najveći broj ispitanika sa niskim nivoom emocionalne inteligencije (23 ili 58,97% ispitanika). To znači da ispitanici koji imaju razvijeniju samokontrolu emocija tj. kontrolišu emocionalno ispoljavanje u raznim situacijama imaju veći prag frustracione tolerancije, kao i pristup rješavanju problema uz kontrolu impulsa. Ispitanici sa nižim nivoom emocionalne regulacije i kontrole skloniji su impulsivnom ponašanju, brzo djeluju na osnovu prvog podsticaja, a bez dovoljnog razmišljanja o mogućim posljedicama takvog djelovanja. Impulsivne ličnosti ne mogu odgoditi reakcije na podsticaj i zato se nepromišljeno ponašaju bez obzira na moguće posljedice od strane socijalne sredine.

Relacije između pola ispitanika i nivoa emocionalne inteligencije

Dobijeni podaci o relacijama između pola i nivoa emocionalne inteligencije i su prezentirani u tabeli broj 5.

Tabela br. 5 Relacije između pola i nivoa emocionalne inteligencije

pol	nivo emocionalne inteligencije			ukupno
	visok	srednji	nizak	
muški	17 *38,64%*	14 *31,82%*	13 *29,55%*	44 *39,29%*
ženski	19 *27,94%*	23 *33,82%*	26 *38,23%*	68 *60,71%*
ukupno	36 *32,14%*	37 *33,93%*	39 *34,82%*	112 *100%*

X= 1, 897 df= 2 p= 0, 387 C= 0, 129

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika u nivou emocionalne intelgencije s obzirom na pol ispitanika, tako da odbacujemo postavljenu podhipotezu. To znači da ispitanici oba pola imaju približno isti nivo emocionalne inteligencije, tj. da je uzorak prilično stabilan u ispoljavanju ove osobine.

Relacije između uzrasta ispitanika i nivoa emocionalne inteligencije

Dobijeni podaci o relacijama između uzrasta i nivoa emocionalne inteligencije su prezentirani u tabeli broj 6.

Tabela br. 6 Relacije između uzrasta i nivoa emocionalne inteligencije

uzrast	nivo emocionalne inteligencije			ukupno
	visok	srednji	nizak	
drugi razred	15 *31,25%*	19 39,59%	14 *29,17%*	48 *39,29%*
četvrti razred	21 *38,21%*	18 *28,12%*	25 *39,06%*	64 *60,71%*
ukupno	36 *32,14%*	37 *33,93%*	39 *34,82%*	112 *100%*

X= 1, 374 df=2 p= 0, 503 C= 0, 110

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika u nivou emocionalne inteligencije s obzirom na uzrast ispitanika.

Relacije između pola i intenziteta ispoljavanja patoloških konativnih faktora

Relacije između pola i agresivnosti

Dobijeni podaci o relacijama između pola i intenziteta ispoljavanja agresivnosti su prezentirani u tabeli broj 7.

Tabela br. 7 Relacije između pola i ispoljavanja agresivnosti

pol	Nivo ispoljavanja agresivnosti			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
muški	8 *18,18%*	18 *40,91%*	18 *40,91%*	44 *39,29%*
ženski	30 *44,12%*	22 *32,35%*	16 *23,53%*	68 *60,71%*
ukupno	38 *33,93%*	40 *35,71%*	34 *30,36%*	112 *100%*

X= 8, 502 df= 2 p= 0, 014 C= 0, 266

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju agresivnosti s obzirom na pol ispitanika. Iz tabele vidimo da je najveći broj muških ispitanika (18 ili 40,91% ispitanika) u kategoriji „ispoljene“ tendencije agresivnosti, dok je najveći broj ispitanika ženskog pola (30 ili 44,12%) u kategoriji „nisko ispoljene“tendencije agresivnosti. Djevojke su manje agresivne od mladića. Pri analizi ovog nalaza treba imati u vidu da su vaspitni sadrzaji i zahtjevi drugačiji prema ženskoj nego prema muškoj djeci. Od dječaka se traži da ne budu kukavice, da ispoljavaju izvestan stepen agresivnosti, dok se kod djevojčica to agresivno ponašanje smatra neprihvatljivim.

Relacije između pola i depresivnosti

Dobijeni podaci o relacijama između pola i intenziteta ispoljavanja depresivnosti su prezentirani u tabeli broj 8.

Tabela br. 8 Relacije između pola i ispoljavanja depresivnosti

pol	Nivo ispoljavanja depresivnosti			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
muški	18 *40,91%*	16 *36,36%*	10 *22,73%*	44 *39,29%*
ženski	19 *27,64%*	22 *32,35%*	27 *39,71%*	68 *60,71%*
ukupno	37 *33,04%*	38 *33,93%*	37 *33,04%*	112 *100%*

X= 3, 818 df= 2 p= 0, 148 C= 0, 18

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju depresivnosti s obzirom na pol ispitanika

Relacije između pola i anksioznosti

Dobijeni podaci o relacijama između pola i intenziteta ispoljavanja anksioznosti su prikazani u tabeli br. 9.

Tabela br.9 Relacije između pola i ispoljavanja anksioznosti

pol	Nivo ispoljavanja anksioznosti			ukupno
	n.ispoljene	prosječno	ispoljene	
muški	20 *45,45%*	13 *29,55%*	11 *25,00%*	44 *39,29%*
ženski	18 *26,47%*	24 *35,29%*	26 *38,23%*	68 *60,71%*
ukupno	38 *33,93%*	37 *33,04%*	37 *33,04%*	112 *100%*

X= 4, 521 df= 2 p= 0, 148 C= 0, 197

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju anksioznosti s obzirom na pol ispitanika.

Kao što se vidi iz tabele, na našem uzorku u kategoriji „ispoljene“ reakcije u većem broju "učestvuju" ispitanici ženskog pola. Razlike postoje, ali nisu statistički značajne.

Relacije između pola i impulsivnosti

Dobijeni podaci o relacijama između pola i intenziteta ispoljavanja impulsivnosti su prezentirani u tabeli br. 10.

Tabela br. 10 Relacije između pola i ispoljavanja impulsivnosti

pol	nivo ispoljavanja impulsivnosti			ukupno
	n. ispoljene	prosječno	ispoljene	
muški	13 *29,55%*	15 *34,09%*	16 *36,36%*	44 *39,29%*
ženski	23 *33,82%*	25 *36,76%*	20 *29,41%*	68 *60,71%*
ukupno	36 *32,14%*	40 *35,71%*	36 *32,14%*	112 *100%*

X= 0, 607 df=2 p= 0,738 C= 0, 073

Na osnovu dobijenih statističkih parametara došli smo do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju impulsivnosti kod ispitanika s obzirom na pol. Na osnovu toga odbacujemo postavljenu hipotezu. To znači da ispitanici oba pola imaju približno isti intenzitet ispoljavanja impulsivnosti, tj. da je uzorak prilično stabilan u ispoljavanju ove osobine.

Relacije između uzrasta i intenziteta ispoljavanja patoloških konativnih faktora

Analiza rezultata je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika u intenzitetu ispoljavanja patoloških konativnih faktora (agresivnosti, anksioznosti, depresivnosti i impulsivnosti) s obzirom na uzrast. Međutim, rezultat je dobijen na uzroku gdje su hronološke razlike ipak male, par godina razlika. Možemo pretpostaviti da su razlike veće da bi vjerovatno taj podatak imao veći uticaj na prirodu relacija između ispoljavanja patoloških konativnih faktora i uzrasta.

Izvori sa interneta:

Bar On, R., *The Bar – On Model of Emotional – Social Intelligence*.http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/ oktobar 2010

Nikić, P., *Koncept emocionalne inteligencije*, Centar za proučavanje i primenu emocionalne inteligencije. http://www.emocionalnainteligencija.com/lat/koncept-eq.html oktobar 2010

Radošević, D., *Psihopatologija adolescencije.* http://www.er.rs/forum/index.php ?topic=423.0 oktobar 2010

Literatura

Andrilović, V., Čudina – Obradović, M., (1994) *Osnove opće i razvojne psihologije*, Zagreb, Školska knjiga

Bumber, Ž., Keresteš, G., Slaviček, M., (2005), *Depresivnost školske djece u odnosu na darovitost, spol i dob,* Suvremena psihologija 8, Izvorni znastveni članak – UDK, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Čolaković, R., (2002), *Ispoljavanje patoloških konativnih faktora kod pitomaca srednje vojne škole Rv i Pvo*, Valjevo, Media – Info E. Book.

Čolaković, R., (2008), *Komparativna studija emocionalnih teškoća kod mladih osoba* (doktorska disertacija), Istočno Sarajevo

Ćeranić, S., (2005), *Normalni razvoj ličnosti i patološka uplitanja,* Istočno Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Fajgelj, S., (2005), *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.

Gardner, H., Kornhaber L. M., Wake K. W., (1999), *Inteligencija*: *Različita gledišta*, Jastrebarsko, Naklada Slap

Goleman, D., (2008), *Socijalna inteligencija*, Beograd, Geopoetika.

Goleman, D., (2010), *Emocionalna inteligencija*, Beograd, Geopoetika.

Kaličanin, P., (1996), *Anksiozni poremećaj*, Beograd, Velarta.

Kecmanović, D., (1978), *Socijalna psihijatrija sa socijalnom psihologijom,* Sarajevo, Svjetlost.

Lacković – Grgin, K., (2006), *Psihologija adolescencije*, Jastrebarsko, Nalada Slap.

Momirović, K., (1971), *Struktura i mjerenje patoloških konativnih faktora,* Zagreb, Institut za kineziologiju.

Momirović, K., Wolf B., Džamonja Z., Hošek A., (2003), *Generalni neuroticizam – Teorija i mjerenje*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Ninčević, M., (2009), I*zgradnja adolescentnog identiteta u današnje vrijeme*, vol. 11, str. 119 – 141 Odgojne znanosti, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Petz, B., (1992), *Psihologijski rječnik*, Zagreb, Prosveta.

Rot, N., (1963), *Psihologija ličnosti*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika.

Sternberg, J. R., (1999), *Uspješna inteligencija: Kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu,* Zagreb, Barka.

Tadić, N., (2006), *Psihijatrija djetinjstva i mladosti,* Beograd, Naučna knjiga.

Takšić, V., Mohorić, T., Munjaz, R., (2006), *Emocionalna inteligencija*: *Teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom, br. 4 – 5 (84 – 85), str. 729 – 752,*, Zagreb, Društvena istraživanja.

Sanja M. Đurić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115617DJ

RELACIJE AFILIJATIVNE MOTIVACIJE I ORGANIZACIONE POSVEĆENOSTI

Uvod

Ponašanje ljudi u organizaiji je pod uticajem stavova i vrijednosti koje zastupaju. Oni kod ljudi stvaraju sklonosti za usmjeravanje ponašanja u određenom pravcu.Ljudi su skloni da formiraju pozitivne ili negativne stavove prema organizaciji ili nekim njenim aspektima kojima iskazuju svoj odnos prema istima.

Mnogi autori su različito definisali pojam organizacije. Šajn (Schein, 1965., prema Frančeško i Mirković, 2008) navodi da je organizacija racionalno koordinisanje aktivnosti većeg broja ljudi, radi postizanja zajedničkog cilja putem podjele posla i hijerarhije autoriteta.

Kac i Kan (Katz i Kahn, 1966., prema Frančeško i Mirković, 2008) posmatraju organizaciju kao socijalni sistem koji ima strukturu koja je nedjeljiva od funkcija tog sistema. Svaka organizacija ima proizvodni ili tehnički podsistem čija je funkcija angažovanje u osnovnoj djelatnosti preduzeća. Zadatak drugog podsistema je održavanje organizacije i stvaranje preduslova za njeno funkcionisanje. Unutar ovog podsistema odvijaju se aktivnosti kao što je selekcija radnika, njihova stimulacija za rad . Treći podsistem ima funkciju nabavke neophodnih sredstava za obavljanje djelatnosti preduzeća, kao i pronalaženje potrošača za date proizvode.

Rot (Rot, 1983, prema Frančeško i Mirković, 2008) u definiciji organizacione posvećenosti navodi nekoliko karakteristika bitnih za organizaciju kao grupu: Složenost– oraganizacija predstavlja integraciju više malih grupa;Podjela rada – unutar organizacije svako ima određene poslove koje se vezuju za date položaje/funkciju;Koordinacija aktivnostii funkcija – proizilazi iz postojanje razvijene podjele poslova. Hijerarhija autoriteta ima funkciju obezbeđivanja koordinacije aktivnosti ljudi u organizaciji; Formalizovanost aktivnosti i odnosa – kada su grupe formalne, postoje fiksirani i unaprijed utvrđeni propisi o ciljevima i zadacima organizacije, o odnosima među zaposlenima, o radnim mjestima i njihovim funkcijama, kao i o obavezama i pravima svakog člana u organizaciji. Propisane uloge, norme i vrijednosti su mehanizmi integracije u organizaciji.

* sanjadjuric08@gmail.com

Navedene definicije ističu pojedine specifičnosti organizacije. Te specifičnosti predstavljaju značajne faktore radnog ponašanja koji predisponiraju svojstveno ponašanje ljudi u organizaciji.

Organizaciona posvećenost

Organizaciona posvećenost predstavlja pozitivne stavove koje zaposleni osećaju ne prema svom poslu već i prema oraganizaciji i zaposlenima u njoj. Termin posvećenosti ukazuje na znatno jači stepen emocija koje zaposleni osjeća prema organizaciji nego kada je riječ o zadovoljstvu poslom. Organizaciona posvećenost pokazuje da zaposleni osjećaju duboku privrženost organizaciji ili nekim njenim članovima. Organizaciona posvećenost uključuje i spremnost zaposlenih da se žrtvuju za svoju organizaciju. Tri osnovna pitanja koja se tiču organizacione posvećenosti su: objekti posvećenosti, osnova ili izbor posvećenosti i efekti posvećenosti(Petković, Janjićević i Bogičević, 2005).

Objekti posvećenosti mogu biti različiti jer se ljudi vezuju za različite entitete u svojim organizacijama. Ljudi se mogu vezivati za samu organizaciju, ali i za određene pojedince ili grupe u njoj. Objekti posvećenosti mogu biti na dva nivoa, nivo radne grupe i nivo organizacije. Na nivou radne grupe objekt posvećenosti može biti formalna i neformalna grupa sa kojima pojedinac radi, ali i neposredni rukovodilac zaposlenog. Zaposleni se može vezati i osjećati visok nivo posvećenosti prema svojim kolegama. Taj osećaj posvećenosti može proizilaziti iz prisnog drugarskog odnosa koji se razvio među njima kao i iz dugogodišnjeg zajedničkog rada i uzajamnog pomaganja (Petković i dr., 2005).

Zaposleni može biti posvećen i na organizacionom nivou i to kako organizaciji kao takvoj tako i rukovodstvu organizacije. Posvećenost rukovodstvu i samoj organizaciji su međusobno povezani. Posvećenost organizaciji često proizilazi iz posvećenosti rukovodstvu, a posvećenost rukovodstvu može biti posljedica posvećenosti organizaciji.

Posvećenost može biti visoka i niska kako na grupnom tako i na orgazacionom nivou. Zaposleni koji nisu posvećeni niti neporednom šefu ili kolegama na poslu suneposvećeni. Zaposleni koji su posvećeni kako na grupnom tako i na organizacionom nivou supotpunoposvećeni. Zaposleni koji su posvećeni samo kolegama ili svom šefu ali ne i organizaciji kao celini su lokalno posvećeni. Zaposleni može biti posvećen organizaciji kao celini ili njenom rukovodstvu, ali da ne osjeća takav stepen posvećenosti prema svojim kolegama u neposrednom radnom odnosu. Ti zaposleni su globalno posvećeni. (Petković i dr., 2005).

Osnova posvećenosti se odnosi na izvore ili uzroke posvećenosti pri čemu se ističu tri grupe organizacione posvećenosti.

Prva grupa uzroka ili osnova naziva se *orijenatcija na siguran ulog*. Ova osnova stvara *kontinualno posvećenost*. Izvor posvećenosti u ovom slučaju je akumulirana invensticija zaposlenog u organizaciji gdje radi i saznanja da će ako napusti organizaciju izgubiti sve ono što je u nju ulagao godinama. Kada neko

duže vremena radi u organizaciji on ulaže energiju i vrijeme u izgradnju svoje pozicije i odnose sa kolegama na poslu. Iz tih odnosa proizilaze njegova sigurnost na poslu, privilegije i pozicija.

Druga osnova posvećenosti odnosi se na saglasnost ciljeva pojednica i organizacije. Zaposleni može biti posvećen organizaciji, zato što u ostvarivanju organizacionih ciljeva vide najbolji način i za ostvarivanje svojih ličnih ciljava. Ova osnova proizvodi *afektivnu posvećenost.*

Normativna posvećenost nastaje kao rezultat osećanja obaveze zaposlenog da ostane u organizaciji i da joj posveti svoje vrijeme i energiju. Ovo osjećanje obaveze je nametnuto od strane okoline zaposlenog. Uticajni pojedinci iz okruženja zaposlenog mogu vršiti pritisak na njega da osjeća moralnu odgovornost prema organizaciji. (Petković i dr. 2005).

Faktori koji utiču na visinu organizacione posvećenosti se dijele u pet grupa:Karakteristike samog posla, Priroda nagrada, Mogućnost zapošljavanja , Odnos organizacije prema novozaposlenima, Lične karakteristike zaposlenih.

Zaposleni sa visokim stepenom organizacione posvećenosti će biti više motivisani i prokudtivniji u svom radu. Zaposleni koji su posvećeni svom poslu pokazuju i spremnost žrtvovanja za organizaciju i manje odsustvo sa posla.

Afilijativna motivacija

Afilijatinost ili afilijativni motiv manifestuje se u težnji čovjeka ne samo da bude zajedno sa drugim ljudima ili u njihovom prisustvu, nego i u težnji da se udružuje sa drugim ljudima. (Rot, 1983).

Postoji više pokušaja objašnjenja porijekla afilijativnosti. Po tumačenju Mek Dugala postoji urođena tendencija za udruživanjem, na osnovu instikata za udruživanjem. Drugi autori smatraju da ne postoji urođena težnja za afilijativnošću. Do afilijativnosti dolazi jer se tek udruživanjem mogu zadovoljiti različite potrebe. Treća grupa autora smatra da je glavni uzrok udruživanja odraslih osoba ne u težnji da se zadovolje različite urođene potrebe, nego u različitim psihološkim i stečenim potrebama, kao što su: potreba za postignućem, za prestižom, za moći i druge. One se ne mogu zadovoljiti u izolaciji, nego se ove stečene potrebe, naučene putem socijalnog učenja,mogu zadovoljiti tek kontaktom i stvaranjem odnosa sa drugim ljudima. Zbog zadovoljenja ovih stečenih potreba javlja se afilijativno ponašanje. Postoji i četvrto shvatanje, po kome je afilijativno ponašanje u cjelini naučeno ponašanje i po kome do njega dolazi ne zbog toga što se žele zadovoljiti urođene ili stečene potrebe, već zbog toga što je takav način ponašanja jednostavno naučen. Od ranog djetinjstva dijete se uči kontaktima. Podstiče se i nagrađuje za udruživanje sa drugim ljudima. Na taj način se učenjem, na principu uslovljavanja usvaja afilijativnost kao način ponašanja. U djetinjstvu naučen afilijativni način ponašanja produžava se i upražnjava kao naviknuti oblik ponašanja i kod odraslog čovjeka. Vjerovatno je da do afilijativnosti dolazi iz sva četiri spomenuta razloga: iz zbog toga što postoji urođena tendencija za

afilijativnošću, i zbog toga što se tek udruživanjem sa drugim ljudima mogu zadovoljiti biološke potrebe, i zbog toga što tek kontakt sa drugim ljudima omogućava zadovoljenje mnogih stečenih potreba, kao i zbog toga što se potkrepljivanjem afilijativno ponašanje uči od ranog perioda.(Rot, 1989).

Afilijativni motiv predstavlja teznju pojedinca da uspostavi neposredan i blizak socijalni kontakt i da se emocionalno poveže i veže sa drugim ljudima.

Na motivaciju ljudi u organizaciju djeluju faktori koji se najčešće grupišu u: individualne osobine, karakteristike radne sredine i karakteristike posla. Oni ujedno djeluju na njegove percepcije, vrijednosti, stavove, preferencije. Jedan od elemenata radne sredine je i radnikovo neposredno okruženje, koje čine saradnici, menadžeri, radni uslovi i sl. Organizacija kao socijalni sistem uključuje postojanje grupe ljudi između koji se uspostavljaju određene relacije i stavovi. Čovjek kao socijalno biće može da teži da uspostavi blizak socijalai kontakt sa saradnicima pri čemu oni ili grupe u organizaciji mogu postati objekat njegovove organizacione posvećenost.

Postavlja se pitanje koliko se zaista u uslovima egzistencijalne uskraćenosti može govoriti o visokoj organizacionoj posvećenosti ? U vremenu kada je izbor poslova sužen, kada ljudi prihvataju poslove koji nisu u skladu sa njihovim željama i aspiracijama, koliko je zaista težnja za udruživanjem, afilijativnimotim prisutan u organizacijama ? U kojoj mjeri je zaista on ona vodilja koja izaziva i usmjerava radno ponašanje zaposlenih i formiranje pozitivnih stavova prema organizaciji ?

Metod

Organizacija predstavlja socijalni sistem u kome je ponašanje ljudi pod uticajem stavova i vrijednosti koje zastupaju. U najopštijem smislu stavovi mogu biti pozitivni i negativni. U radnoj sredini pojedinac je okružen ljudima koji čine njegovu formalnu ili neformalnu radnu grupu. Ukoliko je kod pojedinca izražen motiv za udruživanjem odnosno afilijativni motiv radne grupe ili pojedinci mogu biti objekti organizacione posećenosti.

U tom kontekstu, predmet istraživanja definisan je kao ispitivanje relacija afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti.

Cilj istraživanja je ispitati da li i na koji način postoje razlike u ispoljavanju afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti. Pri tome, naučni cilj bi bio utvrditi na koji način je afilijativna motivacija u relaciji sa organizacionom posvećenošću. Praktični cilj istraživanja bi bio da se dobijeni rezultati mogu dalje iskoristiti u ispitivanju determinanti i objekata organizacione posvećenosti, kao i u unapređivanju radnog procesa.

Zadaci istraživanja bi bili: Utvrditi distribuciju rezultata na skali organizacione posvećenosti, utvrditi i analizirati stepen relacije afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti, utvrditi i analizirati stepen relacije organizacione posvećenosi i socijalno stausnih karakteristika.

Hipoteze istraživanja:

H0 Ne postoji statistički značajna razlika između afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju organizacione posvećenosti s obzirom na sociodemografske i lične odlike zaposlenih.

H02.1 Ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju organizacione posvećenosti s obzirom na pol.

H02.2 Ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju organizacione posvećenosti s obzirom na tip organizacije.

H02.3 Ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju organizacione posvećenosti s obzirom na stepen stručne spreme.

Populaciju istraživanja čine zaposleni punoljetni zaposleni građani na području opštine Pale. Istraživanje je neeksperimentalno, anketnog tipa, sprovedeno na prigodnom uzorku, tačnije zaposlenim građanima koji su u momentu anketiranja bili raspoloženi za saradnju. Broj ispitanika je 150. Od toga muških ispitanika 38, odnosno 25,33%, ženskih ispitanika 112, odnosno 74,67%. Istraživanje je sprovedeno na Ekonomskom i Filozofskom fakultetu u Palama, Domu zdravlja i Tržnom centru. Organizaciju istraživanja i prikupljanje podataka obavio je autor rada. Popunjavanje upitnika obavljeno je anonimno.

Korištene metode u istraživanju su: metode sistematskog neeksperimentalnog istraživanja i metoda teorijske analize.

Instrumenti koji su se koristili u istraživanju su: Mejer-Alenov upitnik organizacione posvećenosti (AllenandMeyer'sOrganizationalCommitmentScale). Zatim, Skala afilijativne motivacije (SAM) koja predstavlja hrvatsku adaptaciju Interpersonalorientationscale, autora Hilla(1987). Originalna skala sadrži 26 čestica. Skraćena verzija ove skale sadrži 23 čestice. Skala afilijativne motivacije je petostepena skala na koju se odgovara zaokruživanjem jednog od pet ponuđenih odgovora u zavisnosti od stepena slaganja sa navedenim tvrdnjama.

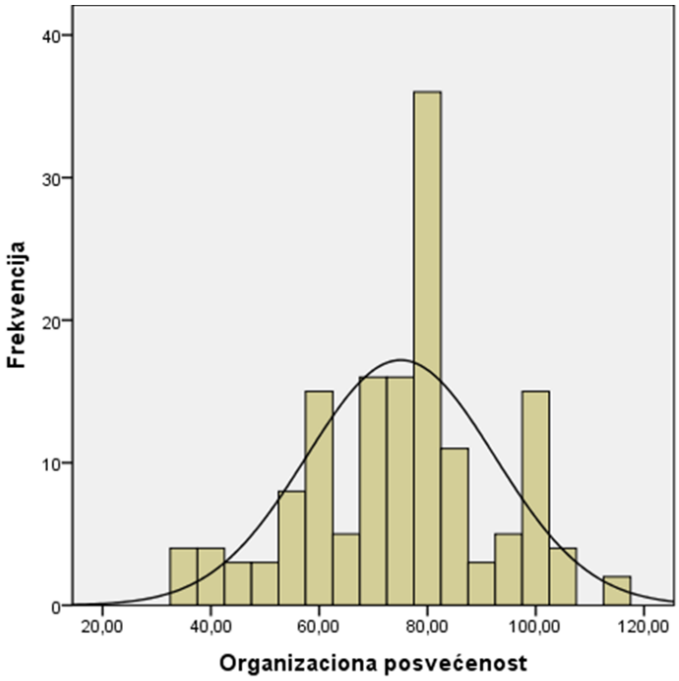
Rezultati

Normalnost dobijene distribucije je ispitivana Kolmogorov-Smirnovim testom. Dobijeni podaci nam ukazuju na to da dobijena distribucija statistički značajno odstupa od normalne.

Tabela 1 Rezultati testa normaliteta (K-S) na skali organizacione posvećenosti

Kolmogorov-Smirinov Test	*K-S*	*p*
Organizacionaposvećenost	0,084	0,012

Tabela 2 Grafički prikaz tabelarnih frekvencija



Prikaz histograma i raspodijela frekvencija na skali organizacione posvećenosti prikazuje statističko odstupanje od normalne raspodijele.

Tabela 3 Distribucija rezultata organizacione posvećenosti sa prihvaćenim AS

TVRDNJE		U potpunosti se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	AS
17. Vjerujem da osoba uvijek treba da bude odana svom poslu.	N	3	8	15	52	72	4,21
	%	2,00	5,33	10,00	34,67	48,00	
21. Smatram da je lojalnost svom poslu velika vrijednost.	N	9	13	6	61	61	4,01
	%	6,00	8,67	4,00	40,67	40,67	
13.U ovom trenutku ostatak na ovom poslu je podjednako stvar neophodnosti i želje.	N	10	17	19	51	53	3,80
	%	6,67	11,3	12,67	34,00	35,33	
23. Mislim da je razumno da se želi postati „čovjek organizacije“ ili „žena organizacije“.	N	4	16	36	45	49	3,79
	%	2,67	10,7	24,00	30,00	32,67	
11. Plašim se šta bi se moglo desiti ukoliko napustim svoj posao, a da pritom nemam ugovoren neki drugi	N	20	13	16	48	53	3,67
	%	13,3	8,67	10,67	32,00	35,33	
18. Prelezak iz jedne u drugu organizaciju za mene je neetičan.	N	31	39	22	26	32	2,92
	%	20,7	26,0	14,67	17,33	21,33	
1. Bio bi srećan da ostatak karijere provedem u ovoj organizaciji.	N	34	36	29	19	32	2,86
	%	22,7	24,0	19,33	12,67	21,33	
2. Uživam pričati o svojoj organizaciji sa ljudima izvan nje.	N	28	58	21	20	23	2,68
	%	18,7	38,7	14,00	13,33	15,33	
20.U koliko bih dobio bolju ponudu za neki posao negdje drugo ne bih otisao jer smatram da nije neophodno.	N	42	32	38	11	27	2,66
	%	28,0	21,3	25,33	7,33	18,00	
4. Mislim da se za drugu organizaciju ne bih mogao vezati kao sto sam za ovu vezan.	N	47	48	21	11	23	2,43
	%	31,3	32,0	14,00	7,33	15,33	

Tabela broj 3 prikazuje AS na pojedinačnim tvrdnjama u okviru skale organizacione posvećenosti. Tvrdnja koja je najprihvaćenija među zaposlenima koji su učestvovali u anketiranju odnosi se normativnu posvećenost koja se

ispoljava u lojalnosti i odanosti prema radnom mjestu. Od ukupnog broja ispitanjika njih 48,00% u potpunosti se slaže da osoba uvijek treba da bude odana svom poslu. Sledeća najprihvaćenija tvrdnja se takođe odnosi na lojalnost prema poslu i 40,67% ispitanika tu karakteristiku smatra velikom vrijednošću. Naredne tvrdnje koje su najprihvaćenije među ispitanicima uglavnom se odnose na kontinualnu posvećenost, gdje je spremnost za ostanak u organizaciji uzrok

nepostojanja drugih alternativa i straha šta bi se moglo desiti ukoliko se napusti trenutni posao bez ugovorenog nekog drugog.

Najmanje prihvaćene tvrdnje među zaposlenima odnose se na afektivnu vezanost za organizaciju, gdje 31,33 % ispitanika ne slaže sa tim da se ne bi moga vezati za neku drugu organizaciju kao što je za trenutnu.

Takođe, sledeće najmanje prihvaćene tvrdnje se odnose na afektivnu posvećenost gdje je najmanje izražena posvećenost organizaciji zbog afektivne vezanosti, privrženosti i identifikacije sa organizacijom.

Relacije afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti

Tabela 4 Relacije afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti

Afilijativna motivacija	Oragnizaciona posvećenost			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Niska	2	7	6	15
	13.33%	46.67%	40.00%	100.00%
Umjerena	42	30	39	111
	37.67%	27.0%	35.1%	100.00%
Visoka	7	12	5	24
	29.2%	50.0%	20.8%	100.00%
∑	51	49	50	150
	34.00%	32.67%	33.33%	100.00%
Hi kvadrat 8.151; df= 4; p= 0.223				

Ne postoji statistički značajna razlika u relaciji afilijativne motivacije i organizacione posvecenosti. Prema dobijenim rezultatima afilijativna motivacija ne čini značajnu determinantu organizacione posvećenosti. Ispitanici u ovom istraživanju su afilijativno motivisani, ali društvena sredina u organizaciji nije primarni faktori koji determiniše njihovu organizacionu posvećenost. U današnje vrijeme egzistencijalne uskraćenosti radna sredina primarno predstavlja mjesto obezbijeđivanja prihoda, a manje mjesto u kome bi se manifestovao motiv za udruživanjem.

Tabela 5 Relacije pola i organizacione posvećenosti

Pol	Organizaciona posvećenost			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Muški	6	25	7	38
	15.79%	65.79%	18.42%	100.00%
Ženski	45	24	43	112
	40.18%	21.43%	38.39%	100.00%
∑	51	49	50	150
	34.00%	32.67%	33.33%	100.00%
Hi kvadrat= 25.452; df=2 ; p=0.412				

Prikazom rezultata (tabela 5) vidimo da ne postoji statistički značajna razlika u manifestovanju organizacione posvećenosti s obzirom na pol. To znači da se žene i muškarci u uzorku istraživanja ne razlikuju s obzirom na nivo ispoljavanja organizacione posvećenosti. Takvim rezultatim doprinosi činjenica da promjenom položaja žene u društvu oba pola skoro ravnopravno su angažovana u radnom procesu i obezbjeđivanju materijalnih prihoda.

Tabela 6 Relacije školske spreme i organizacione posvećenosti

Stepen obrazovanja	Organizaciona posvećenost			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Srednja škola	24	18	35	77
	31.17%	23.38%	45.45%	100.00%
Viša ili visoka škola	21	29	10	60
	35.00%	48.33%	16.67%	100.00%
Specijalizacija ili magisterij	6	2	5	13
	46.15%	15.38%	38.46%	100.00%
∑	51	49	50	150
	34.00%	32.67%	33.33 %	100.00%
Hi kvadrat =16.992; df=4 ; p=0.337				

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 6 vidimo da nema statistički značajne razlike u ispoljavanju organizacione posvećenosti s obzirom na nivo obrazovanja ispitanika. Ispitanici sa različitim stepenom obrazovanja se ne razlikuju u ispoljavanju organizacione posvećenosti.

Tabela 7 *Relacije vrste organizacije i organizacione posvećenosti*

Vrsta organizacije	Organizaciona posvećenost			∑
	Nisko	Umjereno	Visoko	
Državna	40	41	24	107
	38.10%	39,05%	22,86%	100.00%
Privatna	11	8	26	43
	24.44%	17.78%	57,78%	100.00%
∑	51	49	50	150
	34.00%	32.67%	33.33%	100.00%
Hi kvadrat= 17.613; df=2 ; p=0.343				

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 7 zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju organizacione posvećenosti s obzirom na vrstu organizacije. Ispitanici bilo da su zaposleni u privatnim ili državnim organizacijama se ne razlikuju s obzirom na nivo ispoljavanja organizacione posvećenosti.

Zaključak

Ljudski resursi su neophodan energetski pokretač organizacije bez kojeg svi ostali potencijali gube svaki smisao. Tako i posvećeni zaposleni predstavljaju osnov za razvoj svake uspješne organizacije. Posvećeni zaposleni će se ponašati produktivnije i organizaciono povoljnije od onih koji nisu posvećeni i biti će više motivisani za rad. Na motivaciju ljudi u organizaciji najčešće djeluje individualne osobine, karakteristike radne sredine i karakteristike posla. Što se tiče karakteristike radne sredine jedan od segmenata čine i neposredno radnikovo okruženje koje između ostalog čine njegove radne kolege. Pojedinac kao socijalno biće može težiti da uspostavi blizak socijalni odnos sa radnim kolegama pri čemu oni mogu postati objekat negove organizacione posvećenosti pri čemu bi se moglo govoriti o prisutnosti afilijativnog motiva.

Međutim, analiza dobijenih rezultata u ovom istraživanju pokazuje da afilijativna motivacija nije značajna determinanta organizacione posvećenosti. To jeste da želja za bliskim kontaktima sa kolegama, za udruživanjem nije ono što determiniše formiranje pozitivnih stavova prema organizaciji kod ispitanika.Analizom rezultata nije dobijena statistički značajna razlika u ispoljavanju afilijativne motivacije i organizacione posvećenosti. Distribucijom rezultata uočeno je da je kod ispitanika prisutan najčešće kontinualni oblik posvećenost, gdje je spremnost za opstanak u organizaciji zbog nepostojanja drugih mogućnosti i ostvarivanja radnog staža. Kod ispitanika je prepoznat i normativni oblik posvećenosti koji se ogledao u osjećanju obaveza prema radnom mjestu, a manje prema samoj organizaciji.

Literatura

Rot, N. (1983.) Psihologija grupa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;

Rot, N. (1989.) Socijalna psihologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;

Frančeško, M., Mirković, B. (2008) Organizaciono ponašanje, Fakultet za pravne i poslovne studije, Novi Sad.

Vujić, D. (2010) Psihologija rada, Fakultet za pravne i poslovne studije, Novi Sad.

Miljković, D., Rijavec, M (2008) Organizacijska psihologija, Nakladnik, Zagreb

Bahtjarević-Šiber. F. (1999) Menadžment ljudskih potencijala, Golden marketing, Zagreb

Petković, M., Janićijević, N., Bogićevič, B., (2005), Organizacija, Ekonomski fakultet, Beograd.

Pec, B. (2007), Osnovene statističke metode za nematematičare, Naklada Slap: Beograd

Faljgelj,S.(2005).Metode istraživanja ponašanja, Centar za primenjenu psihologiju, Društvo psihologa Srbije: Beograd.

Sara Lj. Milić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115627M

SAMOPOŠTOVANJE I LOKUS KONTROLE KAO DETERMINANTE ISPITNE ANKSIOZNOSTI KOD STUDENATA

Uvod

Istraživanja ispitne anksioznosti, kao i samopoštovanja i lokusa kontrole već nekoliko godina unazad zaokupljaju pažnju psihologa, roditelja, učenika i studenata. Ovo istraživanje inspirisano je učenicima, studentima i uopšte adolescentima koji imaju strah od ispitivanja u odnosu na stepen samopoštovanja i vrstu lokusa kontrole.

Vjerovatno ne postoji student koji nije osjetio strah od izlaska na ispit. Riječ je o normalnom stanju koje usmjerava našu pažnju na ispit i čini nas uspješnijima. Ali strah ponekad može biti vrlo intenzivan, stvarati izrazitu nelagodu i biti kontraproduktivan za reproduciranje naučenog gradiva. Strah od ispita ili ispitna anksioznost nije samo opasnost na ispitu već može jako uticati na studentovo vrijeme kada uči za ispit.

Odnos ispitne anksioznosti s samopoštovanjem i lokusom kontrole još je relativno neistraženo područje. U najširem smislu, ispitna anksioznost se definiše kao stanje emocionalne uzbuđenosti, kognitivne napetosti, osjećaja neugodnosti i zabrinutosti koja se javlja u ispitnim situacijama, nakon njih i pri njihovom zamišljanju i očekivanju (Arambašić, 1988; Zarevski, 2002). Samopoštovanje je u suštini jedinstvena procjena vrijednosti koja je izražena u stavu što ga pojedinac ima prema sebi samome (Coopersmith, 1967). Lokus kontrole je koncept koji opisuje nečiju percepciju odgovornosti za događaje koji se toj osobi u životu događaju, tačnije lokus kontrole se odnosi na to jesu li ljudi skloni locirati tu odgovornost interno, unutar sebe ili eksterno, pripisivati je sudbini, sreći.

Osnovni problem ovog istraživanja svodi se na identifikaciju fenomena ispitne anksioznosti, sa aspekta različitih psiholoških i socijalnih faktora, tačnije odnosi se na pitanje da li postoji statistički značajna razlika između osnovne dimenzije ispitne anksioznosti i dimenzija ličnosti samopoštovanje i lokus kontrole, kao i socio – statusnih obilježja.

* sara.milic90@gmail.com

Teorije ispitne anksioznosti

Prva teorija ispitne anksioznosti je teorija Mandlera i Sarasona nastala 1952. godine (Arambašić,1988) kao pokušaj da se objasni slabiji uspjeh nekih pojedinaca na testovima inteligencije, a koji se nije mogao pripisati njihovim slabijim sposobnostima. Uočili su da takve rezultate postižu visoko anksiozni studenti posebno u stresnim situacijama. Pretpostavili su da je za to odgovorna jedna vrsta naučenih nagona koji se odnose na anksioznost i koji izazivaju anksiozne odgovore irelevantne za zadatak, a koji su praćeni osjećajem neadekvatnosti, bespomoćnosti, povećanog uzbuđenja, očekivanja kazne, gubitka statusa i sl. Kod nisko anksioznih osoba preovladava druga vrsta naučenih nagona koji se odnose na zadatak i koji uključuju potrebu za uspjehom i izvršavanjem zadataka. Pri tome treba navesti da su ove dvije vrste nagona inkompatibilne s obzirom da izazivaju različite reakcije i ponašanja.

Alpert i Haber (1960; prema Arambašić, 1988) ih nazivaju olakšavajuća i otežavajuća anksioznost. Olakšavajuća anksioznost u ispitnoj situaciji služi kao podsticaj koji se odnosi na zadatak, te izaziva odgovore koji povećavaju vjerovatnost uspješnosti odgovora. S druge strane otežavajuća anksioznost izaziva odgovore nevezane za zadatak koji odvraćaju pažnju od zahtjeva zadatka, te tako negativno djeluju na učinak.

Dalje, Liebert i Morris (1967; prema Spielberger i Vagg, 1995) pretpostavljaju postojanje dviju glavnih komponenti ispitne anksioznosti: zabrinutosti i emocionalnosti. Zabrinutost je kognitivna komponenta doživljavanja anksioznosti, a odnosi se na negativna očekivanja, razmišljanja o sebi, postojećoj situaciji i mogućim posledicama. Emocionalnost predstavlja fiziološko – afektivnu komponentu i odnosi se na povećano uzbuđenje izazvano stresnom ispitnom situacijom. Wine (1980; prema Arambašić, 1985) koristi Liebertov i Morrisov koncept zabrinutosti i emocionalnosti, te predlaže interpretaciju negativnog djelovanja ispitne anksioznosti u terminima pažnje. Visoko ispitno anksiozne osobe dijele pažnju na zahtjeve koje postavlja zadatak i na kognitivne aktivnosti kao što su zabrinutost i samokritika, a koje su nevažne za zadatak.Suprotno tome, nisko ispitno anksiozne osobe više pažnje posvećuju zahtjevima samog zadatka.

Postoji dvokomponentni model ispitne anksioznosti po kojem do pada uspjeha u ispitnim situacijama dolazi zbog dijelovanja dvije grupe faktora (Liebert i Morriss, 1967). To su neodgovarajući kognitivni procesi i povišena pobuđenost autonomnog nervnog sistema. Visoko ispitno anksiozni učenici i studenti imaju veliki broj ometajućih misli koje otežavaju proces prisjećanja i rješavanja problema. Kao i ometajuće misli i povišena pobuđenost autonomnog nervnog sistema smanjuje raspoloživi kapacitet pažnje potreban za kognitivne procese koje zahtjeva ispitna situacija.

Razvoj ispitne anksioznosti

Kada se ispitna anksioznost prvi puta javlja ne može se sa sigurnošću odrediti, iako postoji pretpostavka da se javlja između 7 i 15 godine. Intenzitet ispitne anksioznosti raste u funkciji dobi prateći krivulju negativne akceleracije. Te promjene se odvijaju paralelno s promjenama u kognitivnom razvoju. Porast ispitne anksioznosti u funkciji dobi se takođe pokušava objasniti činjenicom da stariji učenici pokazuju manje strahova od npr. životinja, mraka, grmljavine i sl., ali zato imaju više strahova od tjelesnih povreda, neugodnosti u društvu, te od neuspjeha u nekim aktivnostima (Grgin, 1997), a koji bi mogli biti relevantni za pojavu ispitne anksioznosti. Kod određenog broja učenika ispitna anksioznost se javlja tek u srednjoj školi ili čak na fakultetu što se može tumačiti činjenicom da dolazak u novu sredinu, koja je manje „zaštitnička“ izaziva latentnu ispitnu anksioznost koja se tek tada počinje manifestovati (Arambašić, 1988).

Najčešći izvor anksioznosti u djece je strah od neuspjeha. Strah se može javiti kod teških ispita od kojih zavisi ocjena ili čak uspjeh na kraju godine ili ako dijete ima učiteljicu koja na neznanje reaguje intenzivnom ljutnjom ili ismijavanjem. Ponekad anksioznost izazivaju loši odnosi između učiteljice i učenika, vremenski pritisak ili obično rutinsko ispitivanje (Biggs, 1990). Neka djeca su po prirodi anksioznija od druge djece, dok kod nekih anksioznost izazivaju i pritisci izvan škole (npr. previsoka roditeljska očekivanja).

Metodološki dio

Predmet istraživanja je ispitna anksioznost, tj. ispitivanje relacija između ispitne anksioznosti i psiholoških karakteristika (samopoštovanja i lokusa kontrole) sa jedne strane, kao i relacija između ispitne anksioznosti, socio – statusnih obilježja i ličnih karakteristika ispitanika sa druge strane. U okviru ovog istraživanja kao psihološke izvore ispitne anksioznosti uzeli smo: samopoštovanje i lokus kontrole. Od socijalnih faktora analizirani su: pol, godine starosti, mjesto stanovanja, godina studija i najčešće ocjene tokom studija.

Cilj istraživanja je da se ispita i analizira odnos između dimenzija ličnosti samopoštovanja, lokusa kontrole i ispitne anksioznosti. U tom kontekstu, cilj ovog istraživačkog rada može se formulisati na dva načina, i to:

- Naučni cilj našeg istraživanja je sagledavanje prirode odnosa samopoštovanja i lokusa kontrole kao nezavisnih varijabli i ispitne anksioznosti kao zavisne varijable.
- Praktični cilj je da se dobijeni rezultati o utvrđenim relacijama između testiranih varijabli primjene u svrhu pomoći učenicima i studentima u kvalitetnom prevladavanju straha od ispitne situacije.

Zadaci istraživanja:

- Utvrditi razlike među ispitanicima u odnosu na samopoštovanje i ispitnu anksioznost.

- Utvrditi razlike među ispitanicima u odnosu na lokus kontrole i ispitnu anksioznost.
- Utvrditi razlike među ispitanicima s obzirom na socio – statusna obilježja i ispitnu anksioznost.

Hipoteze istraživanja:

H1 – Ne očekuje se da postoji statistički značajna razlika između studenata koji imaju različit nivo samopoštovanja i njihove ispitne anksioznosti.

H2 – Ne očekuje se postojanje statistički značajne razlike između studenata sa unutrašnjim i studenata sa spoljašnjim lokusom kontrole u pogledu ispitne anksioznosti.

H3 – Ne očekuju se statistički značajne razlike između studenata različitih socio – demografskih karakteristika (pol, godine starosti, mjesto stanovanja, godina studija i najčešće ocjene tokom studija) i njihove ispitne anksioznosti.

Varijable istraživanja:

Zavisna varijabla je ispitna anksioznost. Domen zavisne varijable je podjeljen na tri kategorije:visoko izražena ispitna anksioznost,umjereno izražena ispitna anksioznost i nisko izražena ispitna anksioznost.

Nezavisne varijable su samopoštovanje i lokus kontrole. Domen samopoštovanja kao nezavisne varijable podjeljen je na tri kategorije: nisko, umjereno i visoko samopoštovanje. Domen nezavisne varijable lokus kontrole obuhvata dvije kategorije: unutrašnji (internalni) i spoljašnji (eksternalni) lokus kontrole.

Struktura uzorka istraživanja

Obuhvaćena je populacija studenata svih katedri Filozofskog fakulteta u Palama, koji pohađaju od I do IV godine studija. Ukupan uzorak čini 150 ispitanika, od toga 69 osoba muškog pola i 81 osoba ženskog pola. Ispitanici koji su učestvovali u ovom istraživanju bili su uzrasta između 19 i 30 godina. Reprezentativni uzorak našeg istraživanja ima karakteristike prigodnog uzorka. Prigodan uzorak u smislu da ispitujemo one studente koji su u periodu anketiranja bili dostupni, otvoreni i raspoloženi za saradnju.

Tabela 1: Struktura uzorka s obzirom na pol, godine starosti, mjesto stanovanja, godina studija i najčešće ocjene tokom studija

Socio – demografske karakteristike uzorka		N	%
Pol	*Muški*	69	46,00 %
	Ženski	81	54,00 %
Godine starosti	*19 – 21*	90	60,00 %
	22 – 24	46	30,66 %
	25 i iznad	14	9,33 %
Mjesto stanovanja	*Selo*	13	8,66 %
	Manje mjesto	62	41,33 %
	Grad	75	50,00 %
Godina studija	*Prva*	51	34,00 %
	Druga	50	33,33 %
	Treća	16	10,66 %
	Četvrta	33	22,00 %
Najčešće ocjene tokom studija	*6 – 7*	29	19,33 %
	7 – 8	64	42,66 %
	8 – 9	39	26,00 %
	9 – 10	18	12,00 %

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U svrhu realizacije ovog naučno – istraživačkog rada koristili smo dvije metode, i to: metoda empirijskog sistematskog neeksperimentalnog istraživanja i metoda teorijske analize. Metoda empirijskog sistematskog neeksperimentalnog istraživanja znači da tako koncipirano istraživanje podrazumjeva primjenu raznovrsnih metoda za ispitivanje stanja o određenoj pojavi u određenom vremenskom periodu, a metoda teorijske analize je poslužila kao dopuna predhodnoj metodi.

Instrumenti koje smo primjenili su: upitnik socio – statusnih obilježja, Rosenbergova skala samopoštovanja, Rotterova skala lokusa kontrole (RI – E) i skala suočavanja s ispitnom situacijom.

Upitnik socio – statusnih obilježja se sastoji od 9 pitanja, a ispitivana su i analizirana sledeća obilježja: pol, godine starosti, mjesto stanovanja, studijska grupa, godina studija i najčešće ocjene tokom studija.

Za procjenu varijable samopoštovanje korišćena je Rosenbergova skala samopoštovanja. Skala mjeri globalnu vrijednosnu orijentaciju prema sebi. Sastoji se od 10 tvrdnji, pet u pozitivnom i pet u negativnom smjeru. Rosenberg je 1965. godine konstruisao skalu samopoštovanja. Kratkoća skale i dobra unutrašnja konzistencija čine je prikladnom za ispitivanje u praktične i u naučne svrhe(prema Bezinović, 1988). Ovu je skalu prilagodio našoj populaciji i detaljno opisao Bezinović (1988). Skala pokazuje dobre metrijske karakteristike. Primjenom na ispitanicima iz naše sredine pokazala je dobru pouzdanost. Koeficijenti unutrašnje konzistencije (Cronbach alfa) kreću se od 0, 81 – 0, 84

na dva uzorka ispitanika u istraživanju Bezinovića (1988), dok je na drugoj skupini ispitanika (Tkalčić, 1990) dobijena pouzdanost od 0, 82. Dobijena je visoka pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije (Cronbach alfa za cijelu skalu iznosi 0, 90). Ispitanici za svaku tvrdnju na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 – uopšte se ne slažem; 5 – potpuno se slažem) iskazuju svoj stepen slaganja s pojedinom tvrdnjom. Ukupan rezultat na ovoj skali određuje se zbrajanjem zaokruženih odgovora za svaku pojedinačnu tvrdnju na petostepenoj skali, s tim da se odgovori u 2, 3, 4, 6 i 9 tvrdnji boduju u obrnutim redosledom. Tako minimalan broj bodova na Rosenbergovoj skali iznosi 0, a maksimalan 40 bodova (Biščanić, 1995). Veći rezultat upućuje na veći nivo samopoštovanja.

Lokus kontrole ispitan je pomoću Rotterove skale lokusa kontrole ili RI – E skale. Ova skala sastoji se od 29 tvrdnji tipa prisilnog izbora – alternativa „a i b“. Ispitanici su procjenjivali koliko se svaki od ponuđenih odgovora odnosi na njih, zaokruživanjem odgovora pod „a“ ili „b“. Rezultati na tvrdnjama su binarne varijable (1 i 2), a ukupan rezultat izražava se kao zbir bodova na 23 tvrdnje, jer 6 tvrdnji se ne boduje, one služe prikrivanju svrhe ispitivanja, tj. to su kontrolne ajteme (1, 8, 14, 19, 24 i 27). Veći broj bodova na ovoj skali ukazuje na viši stupanj internalnosti, a manji skor odražava visoko izraženu eksternalnost. Teoretski raspon rezultata je 0 – 23. Pouzdanost RI – E skale varira od 0, 49 do 0, 83 utvrđena kao retest, a pouzdanost tipa interne konzistencije uglavnom se kreće između 0, 65 i 0, 79 (Rotter, 1975).

Skala suočavanja sa ispitnom situacijom (Autor: Isabela Sorić)je konstruisana na osnovu niza preliminarnih istraživanja, a sastoji se od 29 ajtema za koje ispitanici procjenjuju na Likertovoj petostepenoj skali u kojoj se mjeri česticom opisan način suočavanja sa ispitnom situacijom odnosi na njih. Faktori su analizirani te je ekstrahovano šest faktora interpretiranih kao: Suočavanje usmjereno na emocije (7 ajtema), Korišćenje pomoći (4 ajtema), Planirano rješavanje problema (4 ajtema), Suočavanje usmjereno na problem (4 ajtema), Distrakcija (4 ajtema) i Maštanje (4 ajtema). Koeficijenti unutrašnje pouzdanosti tipa Cronbach – alpha bili su: 0, 83; 0, 82; 0, 73; 0, 74; 0, 64 i 0, 62. Rezultati analize čestica pokazali su zadovoljavajuće visoke koeficijente unutrašnje konzistentnosti tipa Cronbach – alpha koji su iznosili: za subskalu Suočavanja usmjerenog na emocije (2, 3, 6, 16, 21, 24 i 29 tvrdnja) 0, 83; za subskalu Suočavanje usmjereno na problem (1, 4, 8, 13, 22, 23, 25 i 26 tvrdnja) 0, 81; za subskalu Suočavanja korišćenjem pomoći (7, 20 i 27 tvrdnja) 0, 79 i za subskalu Maštanje – Distrakcija (5, 10, 11, 12, 15, 17 i 28 tvrdnja) 0, 75.

Postupci za obradu podataka

Podaci su obrađeni postupcima iz paketa za statističku obradu podataka (SPSS program), pri čemu su bili primjenjeni oni statistički postupci koji najviše odgovaraju metodološkim postavkama istraživanja. Od složenijih statističkih postupaka primjenjeni su statistički postupci za utvrđivanje statističke značajnosti razlika između ukrštanih varijabli i mjere koje ukazuju na njihovu

povezanost (Hi – kvadrat test). Istraživanje je sprovedeno tokom jula 2013. godine. Istraživanje na terenu vršio je autor istraživanja lično. Popunjavanje upitnika bilo je strogo anonimno. Realizacija anketiranja je sprovedena u manjim ili većim grupama kako bi se obezbjedila zaštita identiteta svakog ispitanika, povećala objektivnost dobijenih podataka i cjelokupnog istraživanja. U istraživanju su učestvovali studenti koji su za vrijeme anketiranja bili na predavanjima.

Interpretacija rezultata

Za analizu razlika između nezavisnih varijabli i zavisne varijable, te za interpretaciju tih rezultata, izračunat je Hi – kvadrat kao adekvatan statistički postupak kojim se mogu testirati različite hipoteze o postojanju statistički značajnih razlika među kompariranim i analiziranim varijablama. Dobijeni rezultati o razlikama između zavisne varijable i nezavisnih varijabli predstavljeni su u tabelama koje slede.

Tabela 2: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i samopoštovanje

Samopoštovanje	*Ispitna anksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
Nisko	3	4	2	9
	33,33%	44,44%	22,22%	100,00%
Umjereno	19	93	18	130
	14,61%	71,53%	13,84%	100,00%
Visoko	0	5	6	11
	0,00%	45,45%	54,54%	100,00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100,00%

χ^2=34,093; df=16; C=0,430; p=0,477;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između samopoštovanja i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 16 stepeni slobode iznosi 34,093, a dobijena statistička značajnost je 0,477. Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza opovrgnuta, što znači da postoji statistički značajna razlika između ispitanikovog samopoštovanja i ispitne anksioznosti na nivou 0,05 i 0,01, a to možemo potvrditi sa 99% sigurnosti. Ukoliko pažljivije pogledamo rezultate predstavljene u predhodno navedenoj tabeli, uočićemo da su studenti sa niskim samopoštovanjem najbrojniji u kategoriji visoko izražene ispitne anksioznosti, što znači da studenti koji imaju nisko samopoštovanje su skloniji ispoljavanju visokog stepena ispitne anksioznosti (33,33% ispitanika od ukupnog uzorka), jer nemaju vjeru u sebe, svoje sposobnosti i znanja, zbog čega se vjerovatno još više plaše ispitivanja i ocjenjivanja. Dok studenti sa umjerenim samopoštovanjem su najviše

koncentrisani u kategoriji umjereno izražene ispitne anksioznosti, to ukazuje da je kod ovih studenata ispitna anksioznost umjereno izražena (71,53% ispitanika od ukupnog uzorka). To je vjerovatno zbog toga što ispitanici iz ove grupe nemaju potpuno povjerenje u sebe, svoje sposobnosti i znanja u situacijama ispitivanja, pri čemu doživljavaju periode umjerene ispitne anksioznosti. A što se tiče studenata sa visokim samopoštovanjem njih najviše ima u kategoriji nisko izražene ispitne anksioznosti. To navodi na pomisao da oni studenti koji imaju visoko samopoštovanje nisu ispitno anksiozni (54,54% ispitanika od ukupnog uzorka), jer oni vjeruju u sebe, svoje sposobnosti i znanja, što vjerovatno doprinosi smanjenju straha od ispitne situacije. U skladu sa tim neophodno je napomenuti i to da nije identifikovan nijedan student koji ima visoko samopoštovanje sa visoko izraženom ispitnom anksioznošću. Rezimirajući dobijene rezultate na ovom uzorku ispitanika, možemo izvesti zaključak da je samopoštovanje kao psihološka varijabla značajan izvor ispitne anksioznosti kod studenata, čime nije potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Tabela 3: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i lokus kontrole

Lokuskontrole	*Ispitnaanksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
Spoljašnji (Eksterni)	8	40	11	59
	13,55%	67,79%	18,64%	100,00%
Unutrašnji (Interni)	14	62	15	91
	15,38%	68,13%	16,48%	100,00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100,00%

χ^2=3,386; df=4; C=0,149; p=0,150;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između lokusa kontrole i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 4stepena slobode iznosi 3,386, a dobijena statistička značajnost je 0,150.Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza potvrđena, što znači da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanikovog lokusa kontrole i ispitne anksioznosti. Ukoliko obratimo pažnju na rezultate prikazane u tabeli, primjećujemo postojanje minimalnih razlika između studenata sa spoljašnjim i studenata sa unutrašnjim lokusom kontrole, u smislu da su studenti koji imaju spoljašnji lokus kontrole skloniji ispoljavanju niskog stepena ispitne anksioznosti (18,64% ispitanika od ukupnog uzorka), dok sa druge strane studenti koji imaju unutrašnji lokus kontrole su u većem broju visoko ispitno anksiozni (15,38% ispitanika od ukupnog uzorka). S obzirom na dobijene rezultate na ovom uzorku ispitanika, možemo tvrditi da lokus kontrole kao nezavisna varijabla ne determiniše stepen ispoljavanja ispitne anksioznosti kod studenata. Time je potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Tabela 4: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i pol

Pol	*Ispitna anksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
Muški	8	48	13	69
	11,59%	69,56%	18,84%	100,00%
Ženski	14	54	13	81
	17,28%	66,66%	16,04%	100,00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100,00%

χ^2=1,384; df=4; C=0,096; p=0,096;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između pola i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 4 stepena slobode iznosi 1,384, a dobijena statistička značajnost je 0,096. Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza potvrđena, što znači da ne postoji statistički značajna razlika između pola ispitanika i ispitne anksioznosti. Ovi rezultati nedvosmisleno ukazuju na postojanje minimalnih razlika između studenata i studentkinja, u smislu da su studentkinje sklonije ispoljavanju visokog stepena ispitne anksioznosti (17,28% ispitanika od ukupnog uzorka), a studenti su okarakterisani kao nisko ispitno anksiozni (18,84% ispitanika od ukupnog uzorka). U skladu sa tim podacima, možemo konstatovati da pol kao nezavisna varijabla nije značajan izvor ispitne anksioznosti kod studenata, čime je potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Tabela 5: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i godine starosti

Godine starosti	*Ispitna anksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
19-21	11	65	14	90
	12,22%	72,22%	15,55%	100,00%
22-24	9	28	9	46
	19,56%	60,86%	19,56%	100,00%
25 i iznad	2	9	3	14
	14,28%	64,28%	21,42%	100,00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100,00%

χ^2=6,285; df=8; C=0,201; p=0,205;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između godina starosti i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 8 stepeni slobode iznosi 6,285, a dobijena statistička značajnost je 0,205. Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza potvrđena, što znači da ne

postoji statistički značajna razlika između godina starosti ispitanika i ispitne anksioznosti. Tabelarno predstavljeni rezultati pokazuju da postoje minimalne razlike između studenata različitog hronološkog uzrasta, u smislu da su studenti starosne dobi između 19 – 21 godine života skloniji ispoljavanju umjerene ispitne anksioznosti (72,22% ispitanika od ukupnog uzorka), a nasuprot tome studenti starosne dobi između 22 – 24 godine su u većem broju visoko ispitno anksiozni (19,56% ispitanika od ukupnog uzorka) i studenti starosne dobi između 25 godina i iznad su nisko ispitno anksiozni (21,42% ispitanika od ukupnog uzorka). To znači da intenzitet ispoljavanja ispitne anksioznosti opada u funkciji godina starosti. Na osnovu rezultata do kojih se došlo u ovom istraživanju, možemo konstatovati da godine starosti kao nezavisna varijabla ne determiniše stepen ispoljavanja ispitne anksioznosti kod studenata. Time je potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Tabela 6: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i mjesto stanovanja

Mjesto stanovanja	*Ispitna anksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
Selo	0	9	4	13
	0,00%	69,23%	30,76%	100.00%
Manje mjesto	8	41	13	62
	12,90%	66,12%	20,96%	100.00%
Grad	14	52	9	75
	18,66%	69,33%	12,00%	100.00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100.00%

χ^2=7,319; df=8; C=0,216; p=0,221;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između mjesta stanovanja i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 8 stepeni slobode iznosi 7,319, a dobijena statistička značajnost je 0,221. Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza potvrđena, što znači da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanikovog mjesta stanovanja i ispitne anksioznosti. Detaljno analizirajući rezultate prikazane u navedenoj tabeli, uočava se postojanje razlika između studenata sa sela i studenata iz grada, tako da su studenti sa sela skloniji ispoljavanju niskog stepena ispitne anksioznosti (30,76% ispitanika od ukupnog uzorka), a za razliku od njih studenti iz grada su visoko ispitno anksiozni (18,66% ispitanika od ukupnog uzorka). Ne treba zanemariti činjenicu da nije identifikovan nijedan student koji dolazi sa sela sa visoko izraženom ispitnom anksioznošću, što znači da su studenti iz te kategorije ili umjereno ili nisko ispitno anksiozni.Sve ovo predhodno navedeno upućuje na zaključak da mjesto stanovanja kao nezavisna varijabla nije značajan izvor ispitne anksioznosti kod studenata, čime je potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Tabela 7: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i godina studija

Godina studija	*Ispitna anksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
Prva	6	33	12	51
	11,76%	64,70%	23,52%	100,00%
Druga	5	41	4	50
	10,00%	82,00%	8,00%	100,00%
Treća	3	8	5	16
	18,75%	50,00%	31,25%	100,00%
Četvrta	8	20	5	33
	24,24%	60,60%	15,15%	100,00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100,00%

χ^2=15,824; df=12; C=0,309; p=0,325;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između godine studija i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 12 stepeni slobode iznosi 15,824, a dobijena statistička značajnost je 0,325. Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza potvrđena, što znači da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanikove godine studija i ispitne anksioznosti. Ovim istraživanjem nedvosmisleno je dokazano postojanje minimalnih razlika između studenata različitih godina studija, u smislu da su studenti I i III godine studija skloniji ispoljavanju niskog stepena ispitne anksioznosti (I – 23,52% ispitanika od ukupnog uzorka; III – 31,25% ispitanika od ukupnog uzorka), dok sa druge strane studenti II godine studija su u većem procentu umjereno ispitno anksiozni (82,00% ispitanika od ukupnog uzorka), a studenti IV godine studija su visoko ispitno anksiozni (24,24% ispitanika od ukupnog uzorka). S obzirom na dobijene rezultate na ovom uzorku ispitanika, možemo tvrditi da godina studija kao nezavisna varijabla ne determiniše stepen ispoljavanja ispitne anksioznosti kod studenata. Time je potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Tabela 8: Tabelarni prikaz testiranih relacija između varijabli ispitna anksioznost i najčešće ocjene tokom studija

Najčešće ocjene tokom studija	*Ispitna anksioznost*			*Σ (Ukupno)*
	Visoko izražena	*Umjereno izražena*	*Nisko izražena*	
6 – 7	4	20	5	29
	13,79%	68,96%	17,24%	100,00%
7 – 8	7	47	10	64
	10,93%	73,43%	15,62%	100,00%
8 – 9	8	24	7	39
	20,51%	61,53%	17,94%	100,00%
9 - 10	3	11	4	18
	16,66%	61,11%	22,22%	100,00%
Σ (Ukupno)	22	102	26	150
	14,66%	68,00%	17,33%	100,00%

χ^2=7,011; df=12; C=0,211; p=0,216;

Analizirajući hipotezu koja se tiče relacija između najčešćih ocjena tokom studija i ispitne anksioznosti, dobili smo da vrijednost χ^2 za 12 stepeni slobode iznosi 7,011, a dobijena statistička značajnost je 0,216. Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da je prethodno postavljena hipoteza potvrđena, što znači da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanikovih najčešćih ocjena tokom studija i ispitne anksioznosti. Dobijeni rezultati nedvosmisleno dokazuju da postoje minimalne razlike između studenata koji dobijaju različite ocjene tokom studija, u smislu da su studenti sa najčešćim ocjenama 6 – 7 i 7 – 8 skloniji ispoljavanju umjerenog stepena ispitne anksioznosti (6 i 7 – 73,43% ispitanika od ukupnog uzorka; 7 i 8 – 68,96% ispitanika od ukupnog uzorka), a nasuprot njima studenti sa najčešćim ocjenama 8 – 9 su u većem broju visoko ispitno anksiozni (20,51% ispitanika od ukupnog uzorka), dok studenti sa najčešćim ocjenama 9 – 10 su nisko ispitno anksiozni (22,22% ispitanika od ukupnog uzorka). To bi značilo da studenti koji imaju bolje ocjene(9 i 10) na studiju, manje strahuju od ispitne situacije. Rezimirajući rezultate koji su dobijeni na ovom uzorku ispitanika, možemo konstatovati da najčešće ocjene tokom studija kao nezavisna varijabla nije značajan izvor ispitne anksioznosti kod studenata, čime je potvrđena polazna, nulta hipoteza.

Rezime

Prije izrade ovog istraživačkog rada formulisali smo i postavili tri nulte hipoteze, jer nismo imali nikakvo teorijsko uporište na kome bismo mogli zasnovati ovo istraživanje. Osnovna pretpostavka je bila da ne postoje statistički značajne razlike između samopoštovanja, lokusa kontrole i ispitne anksioznosti kod studenata. Rezultati do kojih smo došli djelimično potvrđuju naše predhodno postavljene hipoteze. Uvid u cjelinu dobijenih rezultata ukazuje da se samopoštovanje pokazalo kao značajan psihološki izvor razlika kod ispoljavanja

ispitne anksioznosti, a nasuprot tome lokus kontrole je nebitan psihološki izvor razlika kod ispoljavanja ispitne anksioznosti. Opšti zaključak našeg istraživanja jeste da samopoštovanje i lokus kontrole u određenoj mjeri ostvaruju uticaj na stepen ispoljavanja ispitne anksioznosti. Dobijeni rezultati daju prostora da se taj segment ispitne anksioznosti ispita nekim novim istraživanjem. Na osnovu svega rečenog, ovo istraživanje ispitne anksioznosti je ispunilo svoj teorijski i praktični cilj. Mogući nedostaci provedenog istraživanja povezani su sa specifičnošću uzorka, uslovima istraživanja, kao i određenim karakteristikama instrumenta. Što se tiče preporuka za dalja istraživanja bilo bi korisno provesti neki drugi način prikupljanja podataka na datu temu. Složenosti dobijenih rezultata istraživanja sugerišu da vrijedi nastaviti sa istraživanjima na ovu temu.

Literatura

Arambašić, L. (1985). *Dječija emocionalna nestabilnost i strah od ispitivanja u školi. Magistarski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofskogfakulteta u Zagrebu.

Arambašić, L. (1988). *Anksioznost u ispitnim situacijama – pregledistraživanja.*Revijazapsihologiju, 18 (1 – 2), 91 – 113.

Spielberger, C. D., Vagg, P. R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment.*Taylor &Francis, Washington DC.

Lacković – Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata.*Jastrebarsko: Naklada slap.

Grgin, T. (1997). *Edukacijskapsihologija.*Naklada Slap, Jastrebarsko.

Orbach, G., Lindsay, S., Grey, S. (2001). *A randomised placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety.*Behaviour Research andTherapy.

Wachelka, D., Katz, R. C. (1999). *Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities.* Journal ofBehavior Therapy, 30, 191 – 198.

Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja. Doktorska disertacija.*Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofskogfakulteta u Zagrebu.

De Charms, R. B. (1968).*Personal causation: The internal affective determinants of behavior.* New York: Academic Press.

Havelka, M. (2002). *Zdravstvehnapsihologija.*Zagreb, Naklada Slap.

Havelka, N. (1992). *Socijalnapercepcija.*Beograd, Zavodzaudžbenike i nastavnasredstva.

Goldsmith, A. H., Veum, J. R., Darity, W. Jr. (1996). *The psychological impact of unemployment and joblessness.* Journal of Socio – Economics, 25, 335-358.

Oljača, M. (1996).*Nastavnik i proceskreiranja socio – emocionalne klime u odeljenju.*Pedagoškastvarnost br. 7 – 8, 410 – 418.

Rotter, J. B. (1954).*Social learning and clinical psychology.*Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Rotter, J. B. (1966).*Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.* Psychological Monographs, 80, (1 – 28, whole No. 609).

Rotter, J. B., Chance, J. E., Phares, E. J. (1972).*Applications of a social learning theory of personality.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rotter, J. B. (1975).*Some problems and misconceptions related to the constricts of internal versus external control of reinforcement*. Journal of Consulting and Clinical Psychology.

Fratrić, B. (1990). *Percepcijaosobnenekompetentnosti i lokuskontrole.Diplomski rad.* Zagreb: Odsjekzapsihologiju, Filozofskogfakulteta u Zagrebu.

Hjelle, A. L., Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories.*New York: McGraw – Hill.

Lugomer, G. (1988). *Children's success and failure attributions.Unpublished doctoral dissertation,* University of Zagreb, Croatia.

Oberle, F. (1991).*Self koncept i razvoj.*Novi Sad: Filozofskifakultet.

Creed, P. A., Bartrum, D. A. (2008).*Personal control as a mediator and moderator between life strains and psychological well-being in the unemployed.*Journal of Applied Social Psychology, 38, 460 – 481.

Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control, Current trends in theory and research.* Halsted Press Division John Wiley & Sons, Inc., New York.

Šavor, M. (2001). *Povezanost sociodemografskih varijabli, dimenzija roditeljskog ponašanja I eksternalnosti djece.Neobjavljeni diplomski rad.* Zagreb: Odsjekzapsiholgiju, Filozofskogfakulteta u Zagrebu.

Maqsud, M. (1993). *Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils.* Educational Psychology, Vol. 13 Issue 1, 11 – 18.

Cassidy, S. (2000). *Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education.* Educational Psychology, Vol. 20, 3, 307 – 322.

Ibrahim, A. M. (1996). *A cross-cultural validation of trices academic locus of control scale for college students in an Omani sample.*Perceptual and Motor Skills, 83, 823 – 829.

Lacković – Grgin, K. (1994). *Samopoimanjemladih.*Jastrebarsko: Naklada Slap.

Coopersmith, S. (1967).*The Antecedents of Self-esteem.*San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Fleming, J. S., Courtney, B. E. (1984). *The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales.* Journal of Personality and Social Psychology, 46, 404 – 421.

Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja. Doktorskadisertacija.*Zagreb: Odsjekzapsihologiju, Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Pastor, I. (2004).*Samopoštovanje djece s obzirom na spol, dob i mjesto stanovanja. Diplomski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Vulić – Prtorić, A. (2000). *Struktura anksioznosti i depresivnosti u djece, Provjerahijerarhijskogmodela. Doktorska disertacija.* Zagreb: Filozofskifakultet.

Larsen, R. J., Buss, D. M., (2008), *Psihologija ličnosti*, Naklada slap, Zagreb.

Lacković – Grgin, K., (2006), *Psihologija adolescencije*, Naklada slap, Zagreb.

Vizek – Vidović, V., Vlahović – Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D., (2003), *Psihologija obrazovanja*, Naklada slap, Zagreb.

Petz, B., (1997), *Osnovne statističke metode za nematematičare*, Naklada slap Jastrebarsko, Zagreb.

Dragićević, Č., (2005), *Statistika za psihologe*, Centar za primjenjenu psihologiju, Beograd.

Todorović, D., (1998), *Osnovi metodologije psiholoških istraživanja*, Labaratorija za eksperimentalnu psihologiju, Beograd.

Rot, N., (2006), *Osnovi socijalne psihologije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Havelka, N., Kuzmanović, B., Popadić, D., (2004), *Metode i tehnike socijalno – psiholoških istraživanja*, Centar za primjenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije, Beograd.

Fajgelj, S., (2005), *Metode istraživanja ponašanja*, Centar za primjenjenu psihologiju, Beograd.

Fajgelj, S ., (2005), *Psihometrija*, Centar za primjenjenu psihologiju, Beograd.

Internet stranice:

Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. Diplomski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.hr/430/1/ErcegInja.pdf>. Pristupljeno i preuzeto 2. jul 2013. godine.

<http://savjetovaliste.ffzg.hr/PDF/ispitna%20anksioznost.pdf>. Pristupljeno i preuzeto 3. jul 2013. godine.

Sekulić, I. (2003). *Empatija, lokus kontrole i motiv postignuća kod učenika likovne, muzičke škole i gimnazijalaca. Završni – Master rad.* Niš: Katedra za psihologiju, Filozofski fakultet u Nišu. <http://www.filfak.ni.ac.rs/arhiva/dokumenti/master%20radovi/Rad%20Ivana%20Sekulic.pdf>. Pristupljeno i preuzeto 4. jul 2013. godine.

Golubović, V. (2001). *Automatske misli pri učenju, uspješnost studiranja i lokus kontrole. Diplomski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.hr/48/1/VjekoslavGolubic.pdf>. Pristupljeno i preuzeto 5. jul 2013. godine.

Filipović, A. (2002). *Samopoštovanje i percepcija kompetentnosti darovite djece. Diplomski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu.
<http://darhiv.ffzg.hr/45/1/AndrijanaFilipovic.pdf>. Pristupljeno i preuzeto 6. jul 2013. godine.

Slunjski, I. (2006). *Altruizam, emocionalna empatija i samopoštovanje kod studenata humanističkog i nehumanističkog usmjerenja. Diplomski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu.
<http://darhiv.ffzg.hr/82/1/IvanaSlunjski.pdf>. Pristupljeno i preuzeto 7. jul 2013. godine.

Stefanija D. Vojinović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115643V

POVEZANOST MEHANIZAMA ODBRANE I ANKSIOZNOSTI KOD STUDENATA

Teorijski uvod

Koncept mehanizama odbrane potiče iz psihoanalitičke teorije i predstavlja jedan od njenih najšire prihvaćenih i navećih doprinosa. Po prvi put se mehanizmi odbrane pominju u ranim radovima rodonačelnika psihoanalize.

Frojd (Frojd, 1923; prema Vidanović, 2005) koristeći termin odbrana, objašnjava načine na koji se osoba brani od neprijatnih i neprihvatljivih ideja kod fobije, histerije i opsesivne neuroze. Prvo je termin odbrana bio izjednačen sa terminom potiskivanja. Razvojem strukturalnog modela odbrana, preciznije se definiše potiskivanje kao jedan od više različitih metoda odbrane. Tokom vremena, razvijajući strukturalni model, Frojd je definisao sljedeće mehanizame odbrane: regresija, potiskivanje, reaktivna formacija, izolacija, poništavanje, projekcija i introjekcija.

Različiti autori su, nakon Frojda, predlagali različite liste mehanizama odbrane pridodajući nove mehanizme (Vidanović, 2005).

Mehanizmi se odnose na mentalne operacije koje omogućavaju egu da unutrašnju napetost održi na prihvatljivom nivou, da intrapsihičke konflikte riješava na najbolji mogući način, da smanji anksioznost vezanu za unutrašnji konflikt i da zaštiti ličnost od spoljašnjeg i unutrašnjeg ugrožavanja. Pored toga, mehanizmi odbrane imaju dvije glavne osobine - djeluju u nesvjesnom prostoru ličnosti i poriču ili falsifikuju realnost.

Psihološki mehanizmi odbrane učestvuju u načinu prilagođavanja pojedinca spoljnoj sredini i čuvaju lično samopoštovanje. Mehanizmi odbrane predstavljaju relativno stabilan aspekt ličnosti, tako da zbir mehanizama odbrane koje jedna osoba koristi ukazuje na psihološki profil ličnosti, a prije svega na njenu karakternu strukturu.

Prema DSM-IV klasifikacijskom sistemu obrambeni mehanizmi su automatski psihološki procesi koji štite osobu od anksioznosti i od svijesti o unutrašnjim ili vanjskim opasnostima ili stresorima (APA, 1996, str.769, prema Vulić –Prtorić, 2008).

Obrambeni mehanizmi pomažu prilagođavanju i premda ih se često povezuje s različitim psihičkim tegobama, oni nemaju nužno patološke konotacije. Dapače, autori poput Vaillanta i Cramer smatraju da su mehanizmi

* stefanija.vojinovic@yahoo.com

obrane sastavni dio normalnog razvoja svake osobe, te da su zreli mehanizmi zdravi i adaptivni i da kao takvi predstavljaju najbolje prediktore psihološkog i tjelesnog zdravlja (Vaillant, 2000; Cramer2001; prema Vulić –Prtorić, 2008). Tek kada postanu životni stil izbjegavanja, suočavanja s realnošću i kada više ne uspijevaju držati anksioznost pod kontrolom, javljaju se psihički poremećaji.

Bez obzira o kom aspektu razvoja ličnosti govorili, ne možemo izbjeći da eksplicitno ili implicitno ne uključimo razmatranje afekta. Afekat je opšte prožimajući fenomen razvoja i njegov dinamski pokretač. Na samom početku ekstrauterine egzistencije, novorođenče na izvjestan način doživljava afekat u vidu prisustva ili odsustva tenzije. Kada govorimo o razvoju sfere ličnosti, koju ponekad označavamo kao nereprezentacioni dio (id, ego, supergo) možemo reći da je razvoj sva tri ova dijela neodvojiv od razvoja afekta.

Naime, afekti i mehanizmi odbrane su toliko dinamski prepleteni, da bi odvojen prikaz mehanizama odbrane ostavio nejasnoće oko njihovog dinamskog pokretača. U okviru topografske teorijske ličnosti, pod afekatom se prvenstveno misli na anksioznost, koja nastaje kao rezultat nagomilavanja tenzije zbog nedovoljnog pražnjenja nagonske energije, odnosno, zbog frustracije nagonskih težnji što dovodi da se nerasterećni libido pretvara u anksioznost.

Anksioznost se definiše kao difuzna, unutrašnja, slobodno lebdeća napetost, koja nema realnu opasnost, tj. nema spoljni objekat. Tu je i bitna razlika od pojma straha. Strah obično ima spoljni objekat (realni strah, npr. od zmije, visine ili irealni strah kada se samo zamišlja opasnost ili kada se gleda zmija u neotvorenom kavezu). Anksioznost nema spoljni objekat niti spoljnu opasnost, već ima unutrašnju opasnost.

Za Frojda (Frojd, 1923; prema Marić, 2005) anksioznost je stanje napetosti i uznemirenosti pred unutrašnjom opasnošću. Nju izazivaju potisnuti sadržaji koji nisu ni u kakvom direktnom odnosu sa postojanjem spoljašnjih draži ili opasne situacije.

Hornaj (Hornaj, 1945; prema Marić, 2005) definiše anksioznost kao emocionalnu reakciju na skrivenu, unutrašnju opasnost. To je jedno od najmučnijih i najneugodnijih osjećanja koje čovjek može da ima. Osjeća se bespomoćnim, a ne zna zašto je do toga došlo.

Saliven (Saliven, 1947; prema Marić, 2005) podvlači značaj interpersonalnih odnosa za nastanak i razvoj anksioznosti. Anksioznost je intenzivno i neprijatno stanje tenzije nastalo kroz doživljavanje neslaganja u interpersonalnim odnosima.

Mej (Mej, 1950; prema Marić, 2005) je mišljenja da je anksioznost (strepnja) izazvana prijetnjom na one kvalitete koje ličnost smatra svojim esencijalnim osobinama.

U ovom radu, razmatraće se mehanizmi odbrane kao i njihova povezanost sa anksioznošću kod studenata.

Problem istraživanja i metodologija

Ovim istraživanjem se ispituju i analiziraju relacije između mehanizama odbrane (Zreli mehanizmi odbrane**:** Sublimacija, Humor, Anticipacija, Potiskivanje ; Neurotski mehanizmi odbrane: Poništenje, Pseudoaltruizam, Idealizacija, Reaktivna formacija; Nezreli mehanizmi odbrane: Projekcija, Pasivna agresija, Acting out, Izolacija, Devalvacija, Autisticka fantazija, Poricanje, Pomjeranje, Disocijacija, Splitting (rascijep), Racionalizacija,Somatizacija) i anksioznosti.

Osnovni cilj istraživanja odnosi se na ispitivanje u kojoj mjeri i na koji način mehanizmi odbrane determinišu sklonost pojedinca ka anksioznosti. U tom kontekstu cilj ovog empirijsko – neeksperimentalnog istraživanja je dvojak: naučni (utvđivanje uticaja mehanizama odbrane na pojavu anksioznosti. Odnosno, cilj ovog istrazivanja se odnosi na sagledavanje prirode odnosa između pojedinih mehanizama i ansioznosti) i praktični (mogucnost da se na osnovu dobijenih rezultata između mehanizama odbrane pokuša preventivno djelovati na pojavu aksioznosti).

Istraživanje „Povezanost između mehanizama odbrane i anksioznosti kod studenata“ koncipirano je i realizovano kao empirijsko-neeksperimentalno istraživanje. Za analizu i interpretaciju relacija između mehanizama odbrane i anksioznosti kao adekvatan statistički postupak korišten je Pirsonov koeficijent korelacije. Dok se u drugom dijelu istraživanja traži statistička razlika između mehanizama odbrane i nezavisnih varijabli pola i godine studija, kao i između nivoa anksioznosti i pripadnika muškog i ženskog pola i godine studija. Kao adekvatan statistički postupak koristila sam t-test.

U ovom istraživanju korišteni su mjerni instrumenti za prikupljanje podataka, u skladu sa predmetom, ciljem i zadacima istraživanja.

Za ispitivanje mihanizama odbrane korišten je upitnik DSQ-40 (Andrewsa i suradnika, 1993).

Za ispitivanje anksioznosti kao osobina ličnosti upitnik (Charles Spielberg, 2000) kao i upitnik sa pitanjima o socio-statusnim obilježjima.

Populaciju ovog istraživanja činili su studenti od prve do četvrte godine Filozofskog fakulteta Pale i Pravnog fakuteta Pale. Uzorkom je obuhvaćeno 200 ipitanka, ali je zbog neadekvatno popunjenih upitnika 46 isključeno iz dalje obrade. Od 154 studenta, 94 je bilo ženskog, a 60 muškog pola.

Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da između ispitanika u odnosu na anskioznost i neurotične mehanizme odbrane nije nađena statistički značajna povezanost. Međutim uočena je značajna povezanost izmedju ispitanika sa povišenom anksioznošću i nezrelih mehanizma odbrane ($r = 0.187$, $p < 0,05$) i ta povezanost je znacajna na nivou 0,05. Takođe nije pronađena statistička značajna povezanost između ispitanika u odnosu na anksioznost i zrele mehanizame odbrane.

Dobijeni rezultati ukazuju da se pripadnici muškog i ženskog pola razlikuju u primjeni odredjenih mehanizama odbarane ali nijedna od dobijenih

razlika nije statstički značajna ni na jednom od nivoa značajnosti za zrele i nezrele mehanizme odbrane. Za neurotične mehanizme M=2,316 za pripadnike muškog pola i M=2,148 za pripadnice ženskog pola i značajna je na nivou 0,05.

Nije dobijena statistički značajna razlika između ispitanika muškog i ženskog pola u odnosu na nivo anksioznosti.

Utvrđivanjem relacija između socijalno statusnih i ličnih karakteristika dobiveni su rezultati, koji pokazuju da postoji statisticki značajna razlika između ispitanika u odnosu korišćenja pojedinih mehanizama odbrane i godine studija. Izmedju godina studija i zrelih mehanizama odbrane dobijena razlika znacajna je na nivou 0,05.

Dobijeni t-test nije značajan ni na jednom nivou značajnosti. Dakle nije pronađena statistički značajna razlika u nivou anksioznosti između ispitivanih grupa studenata (prve i četvrte godine).

Diskusija i zaključci

Na osnovu rezultata dobijenih u sadašnjem istraživanju, a koji se tiču prethodno postavljenih hipoteza mogu se izvesti sledeći zaključci. Ovo istraživanje je koncipirano sa ciljem da se utvrdi da li se na osnovu mehanizama odbrane i odbrambenih stilova može predviđati anksioznost.

Takođe cilj istraživanja sastojao se i u utvrđivanju postojanja relacija između mehanizama odbrane i mjere u kojoj oni determinišu sklonost pojedinca ka anksioznosti. Pretpostavke od kojih se krenulo u istraživanju su većim djelom potvrđene ili djelimično potvrđene.

Naime, dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između nezrelih mehanizama odbrane i ispitanika sa povišenom anksioznošću. Ovakvo očekivanje je bilo opravdano i potkrijepljeno sa prijašnjim istraživanjima. Skup nezrelih mehanizama odbrane koji čini neadaptivni stil (povlačenje, regresija, acting out, inhibicija, pasivna agresija i projekcija) je pozitivno korelirao sa nivoom anksioznosti. Nije pronađena statistička značajna povezanost između ispitanika u odnosu na anksioznost i zrele mehanizame odbrane, čime je ova hipoteza potvrđena. Korišćenja ovih mehanizama odbrane povećava zadovoljstvo osobe koja ih koristi kao i njeno osećanje kompetentnosti i određene vrste gospodarenja samim sobom. Zrele odbrane predstavljaju mogućnost konstruktivnog prevladavanja afekata i adekvatnu borbu sa anksioznošću.

Na osnovu dobijenih rezultata vidjeli smo da se pripadnici muškog i ženskog pola razlikuju u primjeni odredjenih mehanizama odbarane ali nijedna od dobijenih razlika nije statstički značajna ni na jednom od nivoa značajnosti za zrele i nezrele mehanizme odbrane. Za neurotične mehanizme M=2,316 za pripadnike muškog pola i M=2,148 za pripadnice ženskog pola i značajna je na nivou 0,05. Ovaj podatak potvrđuje postojanje statistički značajene razlike između muskaraca i žena s obzirom na upotrebu neurotičnih mehanizama odbrane. Neurotični mehanizmi se mogu podvesti pod samožrtvujući stil koji

uključuje reaktivnu formaciju i pseudoaltruizam. Osobe koje karakteriše ovaj stil imaju potrebu da sebe vide kao ljubazne, predusretljive i neagresivne, što je najčešće karakteristično za žene.

Rezultati između pripadnika muškog i ženskog pola u odnosu na nivo anksioznosti, pokazuju da nema statistički značajne razlike. Ovakve dobijene rezultate možemo pripisati i uzrastu ispitanika kao i životnim promijenama, kao što je polazak na fakultet, studiranje i svakodnevni sresori, kao i razvojni zadaci tokom adolescencije koji su podjednako teški i za muške kao i za ženske ispitanike.

Utvrđivanjem relacija između socijalno statusnih i ličnih karakteristika došlo se do rezultata koji pokazuju da postoji statistički značajna razlika između ispitanika u odnosu na godinu studija i korišćenja pojedinih mehanizama odbrane. Studenti prve godine su skloniji doživljavanju anksioznosti od starijih studenata. Postavljena hipoteza je djelimično potvrdjena, jer je izmedju godina studija i zrelih mehanizama odbrane dobijena razlika bila znacajna na nivou 0,05.

U zadnjoj hipotezi nije pronađena statistički značajna razlika u nivou anksioznosti između ispitivanih grupa studenata (prve i četvrte godine). Dobijeni t-test nije značajan ni na jednom nivou značajnosti.

Naime, rezimirajući dobijene rezultate posmatranih varijabli, može se donijeti zaključak da se na osnovu pojedinih mehanizama odbrane i njihove zastupljenosti, može predvidjeti pojava anksioznosti.

Literatura

Vulić-Prtorić, A. (2008). *Samopoštovanje u ranoj adolescenciji: Važnost uloge roditeljskog ponašanja i školskog dostignuća*: Sveučilište u Zadru, Zadar.

Vidanović, S. (2003). *Razmatranje mehanizama odbrane u okviru adaptivnog ponašanja i razvojnih istraživanja*: Filozofski fakultet Niš.

Marić, J. (2005). *Klinička psihijatrija- jedanaesto i dopunjeno izdanje*: Naša knjiga, Beograd

Panić, T. (2011). Medijatori efekata nezaposlenosti na mentalno zdravlje: Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Niš.

Tadić, N. (2006). *Psihijatrija djetinjstva i mladosti*: Naučna KMD, Beograd.

Ćeranić, S. (2008). *Normalni razvoj ličnosti i patološka uplitanja*: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Sarajevo.

Frojd, A. (2010). *Ja i mehanizmi odbrane*: Akademska knjiga, Novi Sad.

Hartmann, H. (1950). Comments on the psycho-analytic theory of the ego.' In: Hartmann 1964Essays on Ego Psychology (London: Hogarth; New York: Int. Univ. Press.)

Hartmann, H. (1952). The mutual influences in the development of ego and id In: Essays on Ego Psychology New York: International Universities Press, 1964 pp. 155-182

Čabarkapa,M., Dedić, G. *Razvoj, osnovne karakteristike i empirijske norme psihološkog testa DSQ-40*: Vojnomedicinska akademija, Zavod za preventivnu medicinu, Odeljenje za mentalno zdravlje i vojnu psihologiju, Beograd.

Svetlana D. Bjelica*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115649B

ULOGA NASTAVNIKA U PREVENCIJI I RJEŠAVANJU KONFLIKTNIH SITUACIJA MEĐU UČENICIMA

Uvodni dio

Proučavanje konflikata i nasilnog ponašanja učenika u školi, predmet je istraživanja brojnih teorijsko-empirijskih studija. Konflikti i svađe kao nezaobilazan vid interakcije pojavljuju se i u prvim školskim danima na relaciji između učenika ali i na relaciji između učenika i nastavnika. Postoje škole u kojima su teži ili blaži oblici sukoba među učenicima sastavni dio svakodnevnice, kao i one u kojima su sukobi rijetka pojava. Ali ne postoje škole u kojima se konfliktne situacije ne događaju.

Dunđerović (Dunđerović,2005.) definiše konflikt kao sukob interesa (potreba, motiva, želja..), ali i sukob vrijednosti (shvatanja, stavova i stilova života). U zavisnosti od toga ko su nosioci sukobljenih interesa i vrijednosti konflikte dijelimo na lične, grupne i društvene. Prema tome da li se konflikti dešavaju unutar ili između ovih entiteta dijele se na unutarlične ili intrapersonalne i međulične ili interpersonalne.

Grinberg i Baron (Grinberg i Baron, 1998.) određuju konflikt kao proces koji nastaje kada jedna strana percipira da ona druga preduzima ili namjerava da preduzme akciju koja ugrožava njene interese.

Zečević (Zečević, 2010.) navodi da je konflikt ili sukob,situacija u kojoj dvije ili više osoba ili grupa žele ostvariti svoj cilj, interes ili potrebu,ali u toj želji za ostvarenjem sopstvenog cilja vide samo sebe,prikupljaju energiju da bi dostigli zamišljeni cilj, a onu drugu stranu doživljvaju kao prepreku ili smetnju.

Trikić i Koruga (Trikić i Koruga,2003.) definišu konflikt kao dinamičan, interaktivni proces koji nastaje onog trenutka kada dvije ili više osoba ili grupa uočavaju razlike ili prijetnju u njihovim resursima,potrebama ili vrijednostima, što dovodi do toga da se ponašaju u skladu sa reakcijom na interakciju ili njihovom percepcijom interakcije.

Konflikt je proces koji nastaje, razvija se i prevladava u međuodnosu neslaganja najmanje dva subjekta koja pokazuju interes za iste vrijednosti.Nepodudarnost ciljeva, potreba i želja,kao i razlike u interpretaciji činjenica mogu da dovedu do konflikta.

Ilić (Ilić,2009.) smatra da se sa konfliktima gotovo svakodnevno susrećemo i u njima učestvujemo, često i protiv svoje volje, te na njih uglavnom

* bjelicasvetlana@gmail.com

gledamo kao na nešto remetilačko i negativno,pokušavamo ih ignorisati ili izbjeći.Ali što više pokušavamo izbjeći vanjski konflikt tim više se akumulira onaj unutrašnji.Koliko god ponekad bio suvišan i apsurdan, konflikt je često neminovan.

Džaferović (Džaferović,2013. prema Potkonjak,1996.) navodi da je konfliktna situacija opšti naziv za različite konfiguracije međusobno suprotstavljenih tendencija u bilo kom dinamičkom sistemu; na socijalnom planu to je sukob interesa dviju ili više društvenih grupa ili sukob članova unutar jedne grupe; na individualnom planu to je istovremena aktualizacija oprečnih motiva, potreba i želja.

Petrović (Petrović,2010. prema Chapman &McBride,1995.) navodi da je konflikt u okvirima razvojne psihologije davno prepoznat kao motivaciona sila pozitivne adaptacije, te mu je permanentno pripisivana pozitivna uloga u genezi saznanja i razvoju ličnosti.I pored toga, interpersonalni vršnjački konflikti su rijetko bili u fokusu pažnje razvojnih psihologa iako nesumljivo predstavljaju važnu formu socijalnih interakcija i doprinose kako kognitivnom, tako i socijalnom i moralnom razvoju ličnosti.Razvoj zapravo teče pod okriljem interpersonalnih odnosa koji su istovremeno harmonični i konfliktni i ove dvije sile imaju simultano dejstvo.

Isić (Isić,2010.) smatra da sami međuljudski odnosi predstavljaju izvor različitih otpora, sukoba i nesporazuma.Kako konflikt ne bi prešao u otvoreni sukob potrebno ga je pravovremeno rješavati, tj.potrebno je spoznati uzroke konflikta i njegove oblike. Postojanje takmičarske atmosfere u odjeljenju može biti jedan od vodećih uzroka nastanka konfliktnih situacija među učenicima.

Ukoliko je u odjeljenju zastupljena takmičarska atmosfera među učenicima, oni nastoje da rade individualno jedni protiv drugih umjesto da zajednički rješavaju zadatke i probleme. Neadekvatna komunikacija stvara posebno plodno tlo za sukobe.Veliki broj konfliktnih situacija nastaje usljed nerazumijevanja ili pogrešnog tumačenja namjera, osjećanja,potreba ili akcija drugih. Neadekvatna komunikacija ili potpuni nedostatak komunikacije može dovesti do sukoba kada djeca ne znaju kako da izraze svoja osjećanja, želje ili potrebe ili kada strahuju da to učine. Način na koji djeca i mladi izražavaju svoje emocije igra važnu ulogu u nastanku i razvijanju konfliktnih situacija.

Bez obzira o kojoj vrsti uzroka konflikta među učenicima se radi svi su podjednako opasni za narušavanje komunikacije u školi,intezivno nastajanje predrasuda i stereotipova,kao i pojavu nasilja kao mogućeg odgovora i posljedice na uzroke i nastanak konflikta.Na osnovu predhodno navedenih činjenica postavljeno je istraživačko pitanje koje glasi:

Kakva je i kolika uloga nastavnika našeg obrazovnog sistema u prevenciji i rješavanju konfliktnih situacija među učenicima?

Analiza dosadašnjih naučnih saznanja

U istraživanju o specifičnostima vršnjačkih konflikata u adolescenciji koje je sprovela Petrović (Petrović,2009.) dobiveni su rezulatati koji pokazuju da konflikti među vršnjacima imaju određene karakteristike.Iako su rjeđi nego konflikti sa roditeljima ili braćom i sestrama, konflikti sa vršnjacima su rasprostranjen fenomen.Razlozi zbog kojih najčešće dolazi do sukoba sa vršnjacima su zadirkivanje,izrugivanje, neumjesne šale, provociranje, ogovaranje i nepoštovanje razlika u mišljenju.U odnosu na konflikte u ostalim tipovima socijalnih odnosa konflikti sa vršnjacima su za adolescente najmanje neprijatni.Popuštanje je najmanje, a nadmetanje najviše zastupljena strategija rješavanja konfliktnih situacija.

Petrović i Vučetić (Petrović i Vučetić,2012.) sprovele su istraživanje kojim se ispituju različite vrste konflikata sa vršnjacima s ciljem da se utvrde preferirane strategije rješavanja sukoba i da se na osnovu dobivenih rezultata razmotre implikacije za poboljšanje programa za konstruktivno rješavanje sukoba.Programi za konstruktivno rješavanje sukoba zasnovani su na ideji da djeca ne poznaju dovoljno adekvatne vještine rješavanja sukoba i da zbog toga konflikti u kojima učestvuju često eskaliraju i krenu destruktivnim putem.Za ispitivanje preferiranih strategija rješavanja sukoba korištena je metoda hipotetičkih konfliktnih situacija. Suština ove metode sastoji se u tome da se ispitanicima ponudi određeni hipotetički scenario, najčešće u vidu kratke priče koja u sebi sadrži sukob.Nakon toga ispitanicima se prezentuje upitnik sa pitanjima višestrukog izbora na koje sami daju konkretan odgovor,popunjavajući tako skale procjene ili odgovaraju na pitanja otvorenog tipa u vidu polustruktuiranog intervjua.Ključni rezultati koje treba uzeti u razmatranje pokazuju da odabir strategije za rješavanje konflikata varira u zavisnosti od vrste sukoba i od tipa odnosa među vršnjacima.

Istraživanje koje je realizovala Džaferović (Džaferović,2013.) na učenicima u periodu rane adolescencije (četvrti i peti razred osnovne škole) dobiveni su podaci koji pokazuju da učenici u najvećoj mjeri primjenjuju konstruktivne i asertivne strategije za rješavanje konfliktnih situacija sa vršnjacima,zatim slijede pasivne strategije i traženje socijalne podrške, dok su se kao najmanje preferirane strategije za rješavanje konflikata pokazale one koje uključuju neki od vidova agresivnog ponašanja.

Laursen i Kolins (Laursen i Collins,1994. prema Džaferović,2013.) u svojim radovima ističu da učenici u hipotetičkim situacijama preferiraju konstruktivne i asertivne strategije rješavanja konfliktnih situacija čak dva puta više nego u stvarnom životu i realnim situacijama.

Ajduković i Pečnik (Ajduković i Pečnik,1998.) smatraju da različiti načini suočavanja sa konfliktima predstavljaju poseban aspekt socijalnih vještina, odnosno naučenih obrazaca ponašanja.Učenje ovih vještina i razvijanje apriornog stava prema konfliktu kao nečem dobrom ili lošem počinje još u

ranom djetinjstvu.Zbog toga je važno još odmalena učiti djecu socijalnim vještinama koje su u osnovi konstruktivnog rješavanja konflikta.

Galić (Galić,2013.) navodi da u konfliktnim situacijama, učenici uglavnom percipiraju nastavnike kao osobe od kojih mogu dobiti podršku za njihovo rješavanje.Nažalost veliki broj nastavnika se ne osjećaju dovoljno kompetentnim za isto.Takođe su istakli da su formalne procedure za rješavanje incidentnih situacija veoma složene, te da je broj stručnih saradnika u školi koji bi im pomogao u ovakvim situacijma nedovoljan. Nastavnici iskazuju i zabrinutost vezanu uz vlastiti autoritet u rješavanju konflikta među učenicima.

Ponekad nastavnici nisu uopšte sigurni trebaju li intervenisati u ovakvim situacijama ili prepustiti učenicima da sami pronađu adekvatan način za rješenje nastalog konflikta.Budući da neki učenici nisu vješti u nenasilnom rješavanju sukoba,pomoć stručnije i iskusnije osobe im je potrebna.Ukoliko se sukob dogodi tokom nastavnog časa, njegovo ignorisanje od strane nastavnika šalje poruku odobravanja takve vrste ponašanja, ali i nedovoljne brige za učenike.

Hewstone i Stroebe (Hewstone & Stroebe,2001.) navode da ukoliko u dijadi ili grupi nije moguće uspostaviti saradničke, uzajamno korisne obrasce interakcije, intervencija treće strane, odnosno treće osobe može pomoći da se riješi sukob interesa između dvije ili više osoba.Nastavnik može imati ulogu treće osobe u slučaju nastanka konfliktnih situacija među učenicima.

Krneta (Krneta,2004.) smatra da je neizbježno, bez obzira koliko je konflikt izražen rješavati ga primjerenim reakcijama i na prilagođen način.Važno je suočiti se sa konfliktom i analizirati ga, a sa učenikom razgovarati.Tokom razgovora sa učenikom nužno je sagledati i ustanoviti ne samo odnos učenika prema nastavniku, nego i odnos nastavnika prema učeniku i razloge koji dovode do gnjeva i nekontrolisanog ponašanja učenika.Nekada je moguće da nastavnik svojim nenamjernim i neodmjerenim komentarima pobudi negativne emocije kod učenika i nesvjesno podstakne konflikt.Učenici mogu biti veoma osjetljivi na češće neprijatne komentare u kojima se manifestuje nepovjerenje prema njima i u kojima se učenik neopravdano okrivljuje za izazivanje nemira i nediscipline.Konstruktivan razgovor nastavnika i učenika, zasnovan na obostranom slušanju, može smanjiti tenziju ili čak potpuno spriječiti izbijanje konflikata između učenika, odnosno aktera u sukobu.

Preporučljivo je da se razgovor i analiza konflikta vodi pred odjeljenskom zajednicom, koja može objektivnije i pravičnije da ocijeni ponašanje učenika i nastavnika, pod uslovom da nastavnik,oblicima socijalnog pritiska ne utiče na strah i neobjektivnost članova odjeljenske zajednice.Na taj način, nastavnik može da eliminiše mogućnost izbijanja konflikata sa učenicima, da smanji tenziju štetnu po psihičko zdravlje i doprinese povećanju vaspitnih efekata.

Suzić (Suzić,2000.) navodi da konfliktna situacija može stvoriti određenu napetost u razredu koja svojom dramatičnošću eliminiše rad na nastavnim sadržajima.Postoji veliki broj mogućih povoda za ovakvu emocionalnu klimu u odjeljenju.Konfliktne i dramatične situacije rezultiraju

napetošću i atmosferom straha kod učenika.Narasle tenzije među učenicima ponekad ne dopuštaju da oni sami tu situaciju razriješe.Neophodna je pomoć nastavnika kao arbitra koji će svojom neutralnošću pomoći da se konflikt prevaziđe i riješi.

Kovač-Cerović i sar. (Kovač-Cerović i sar.1996.) navode da konflikti među učenicima proizilaze kao rezultat neuspješne ili nedovoljno ostvarene komunikacije.Nastavnici kroz organizaciju različitih vrsta radionica mogu podučavati učenike raznim modelima i tehnikama nenasilne komunikacije u cilju unapređenja socijalnih vještina ali i prevenciji konfliktnih situacija.

Stanković-Đorđević (Stanković-Đorđević,2009. prema Džaferović, 2013.) smatra da je savremeni nastavnik današnjice obavezan da osposobi učenike za samostalno primjenjivanje tehnika nenasilne komunikacije kako bi se na pravi način ophodili u konfliktnoj situaciji.Primjenom modela nenasilne komunikacije izbjegava se pogoršanje odnosa u komunikaciji,kao i produbljivanje i eskalacija konflikta.“Nenasilno komunicirati znači uvažavati sebe i druge,brinuti se za sebe i svoje potrebe,ali tako da ne povređujemo ni druge ni sebe.Osnovni cilj procesa nenasilne komunikacije je postići da ljudi saosjećajno slušaju jedni druge, tako da mogu jasno da sagledaju sopstvene ali i tuđe potrebe, kao i da svoje potrebe saopštavaju na takav način da drugi ljudi požele da im izađu u susret“.

Aktivnim slušanjem poklanja se potpuna i budna pažnja osobi koja govori, kao i onome što ona govori.Empatija iskazana kroz ovakav pristup ne podrazumijeva navođenje na zaključak ili nuđenje gotovih rješenja datog problema kroz sugerisanje, već se ogleda kroz podršku osobi koja ima problem da razmotri moguća rješenja i odabere ono koje u datom trenutku smatra najpogodnijim.Asertivni pristup jedan je od mogućih načina uspješne komunikacije kojim se može uticati na smanjenje nesporazuma, kroz konkretno i direktno iskazane zahtijeve uz potpunu toleranciju svih aktera u komunikaciji.

Diskusija i zaključci

Osnovni zadatak nastavnika, kao organizatora i regulatora nastavnog procesa, je da kod djece podstiče pozitivne oblike ponašanja, da radi na prevenciji i suzbijanju negativnih, a sve to u interesu učenika.Da bi to postigao neophodno je da posjeduje određene vještine, ali i podršku od strane kolega i stručnih saradnika.Nastavnici moraju razvijati vještine efikasnog podučavanja,adekvatne komunikacije sa djecom i rješavanje problemskih situacija.

Postojanje konfliktnosti i nesporazuma u grupi vršnjaka u školi je neminovno.Samim tim zadatak nastavnika je da ustanovi da li je riječ o konstruktivnim konfliktima među učenicima koji su poželji, jer u osnovi sadrže istraživanje, takmičenje i samopotvrđivanje. S druge strane postoje destruktivni konflikti koji ispoljavaju rušilački nagon i prijete da trajno naruše harmonične i saradničke odnose.Uloga nastavnika u školi je da procijeni vrstu konflikta,

utvrdi dinamiku ponavljanja i preduzme adekvatne mjere i korake kako bi konflikt bio saniran na obostrano zadovoljstvo svih aktera, a nenasilna komunikacija je jedan od bezbjednih načina za njegovo prevladavanje.Put prevladavanja konfliktnosti mora biti planski razrađen, osmišljen i postupan.

U istraživanju koje je sprovela Džaferović (Džaferović,2013.) a bavi se ispitivanjem postupaka koje nastavnici primjenjuju u procesu prevencije ili rješavanja nastalog konflikta među učenicima, 78% anketiranih nastavnika je izjavilo da najčešće koriste metodu nenasilne komunikacije prilikom rješavanja sukoba među učenicima,što je zadovoljavajući podatak. 20% nastavnika smatra da je pravovremeni prekid konflikta najdjelotvornija metoda, dok s druge strane, 22% anketiranih nastavnika bira kažnjavanje kao najdjelotvorniju metodu, što je negativan stav,jer je to prva mjera kojoj nije predhodio razgovor i smirivanje situcije, niti pokušaj pronalaska kompromisa aktivnim slušanjem i empatijom.Na taj način konflikt nije riješen,već samo potisnut, a učenici ostaju povrijeđeni, nezadovoljni i kažnjeni.

Preduslov uspješnog rješavanja konflikta u interakciji sa drugim ljudima je poznavanje i prepoznavanje vlastitih unutrašnjih konflikata i raspolaganje primarnim znanjima koja se odnose na tretiranje prepoznatih konflikata. Svaki nastavnik koji želi podučavati učenike o primjeni modela nenasilne komunikacije u procesu rješavanja konflikata, mora posjedovati znanja o prirodi konflikata, instrumentima, tehnikama i metodama koje će se koristiti.Takođe je neophodno poznavanje i pedagoških metoda i postupaka kojima će podučavati učenike kako da se ponašaju u konfliktnim situacijama.

Učenicima u školi je neophodna nastavnikova instrukcija šta je u osnovi uzrok za nasilno i agresivno ponašanje koje izaziva svađu ili konflikt.Na taj način će učenici shvatiti da treba da promijene svoje ponašanje, jer u konfliktu nema pobjednika, obje strane su na gubitku.Nastavnik je takođe dužan da ukaže učenicima na činjenicu da pored vještine za primjenu modela nenasilne komunikacije, u svakom konfliktu treba da sagledaju kolika je njihova uloga u iniciranju same konfliktne situacije ali i da razmisle o izboru mogućih rješenja.Veoma je važno da učenici posjeduju znanje da konfrotiranje i dalje produbljivanje sukoba nije jedini način koji mogu odabrati kada se nađu u konfliktnoj situaciji, već da sami mogu birati na koji način će odreagovati na novonastalu situaciju.

Adekvatnim reagovanjem nastavnik može da izbjegava dodatne tenzije i poteškoće, koje se redovno javljaju u konfliktnim situacijama među učenicima.Ukoliko nastavnik ne poznaje dovoljno adekvatne metode vaspitnog djelovanja, može dodatno da opterećuje i sebe i učenike i da nenamjerno izaziva nove ili da podstiče već postojeće konflikte među učenicima. Na taj način nastavnik i učenici trpe nepotreban pritisak i doživljavaju dodatne teškoće u svojim svakodnevnim aktivnostima.

Neophodno je da nastavnik asertivnim pristupom i primjenom modela nenasilne komunikacije pomogne učenicima da razriješe konflikt na adekvatan način, a time i da oblikuje njihovo ponašanje u budućim sličnim situacijama.

Primjena modela i tehnika nenasilne komunikacije kroz konstruktivan pristup problemu, jedan je od sigurnih puteva za smanjenje broja konfliktnih i nasilnih ponašanja u svakodnevnoj komunikaciji.

Literatura

Ajduković,M.,Pečnik,N. (1998). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.

Dunđerović,R. (2005). *Osnovi psihologije menadžmenta*. Novi Sad: Fakultet za menadžment.

Džaferović,M. (2013). *Uloga nastavnika u prevenciji konflikata i nasilnog ponašanja učenika mlađeg školskog uzrasta*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Galić,M. (2013). *Sukobi među učenicima-što poduzeti*? Školska psihologija, preuzeto sa:www.istrazime.com/skolska-psihologija/sukobi-medju-icenicima-sto-poduzeti/

Grinberg,D., Baron,R.A. (1998). *Ponašanje u organizacijama-razumijevanje i upravljanje ljudskom stranom rada*. Beograd: Želnid.

Hewstone,M., Stroebe,W. (2001). *Uvod u socijalnu psihologiju,europske perspektive*. Zagreb: Naklada Slap.

Ilić,V. (2009). *Kultura konflikta*. Beograd: Paideia.

Isić,U. (2010). *Vršnjačka medijacija-priručnik za roditelje i nastavnike*, preuzeto sa:www.oscebih.org/documents/

Krneta,D. (2004). *Odabrana poglavlja iz edukacijske psihologije*. Banja Luka: Teacher training centre.

Kovač-Cerović T., Rosandić,R., Popadić,D.(1996). *Učionice dobre volje - Školski program za konstruktivno rešavanje sukoba*. Beograd: Grupa MOST.

Petrović,D. (2009). *Specifičnosti vršnjačkih konflikata u adolescenciji*. Beograd: Filozofski fakultet.

Petrović,D., Vučetić,M. (2012). *Vrsta konflikata, tip odnosa i preferirane strategije rešavanja sukoba-implikacije za programe konstruktivnog rešavanja sukoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Petrović,J. (2010). *Karakteristike vršnjačkih konflikata u adolescenciji*. Beograd: Filozofski fakultet.

Suzić, N. (2000). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Trikić,Z., Koruga,D. (2003). *Vršnjačka medijacija-od svađe slađe, priručnik za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za vještine medijacije*: Njemačka organizacija za tehničku saradnju.

Zečević, I. (2010). *Program prevencije vršnjačkog nasilja u školi, priručnik*. Banja Luka: „Zdravo da ste-Hi Neighbour“.

Vanja B. Došlo*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115657D

ZNAČAJ OSOBINA LIČNOSTI I PSIHOSOCIJALNIH FAKTORA ZA RAZVOJ KARDIOVASKULARNIH OBOLJENJA

Uvodna razmatranja

Postavljanje definicije za nešto tako složeno, kao što je ljudska ličnost, vrlo je teško. Autori prvih udžbenika o ličnosti – Gordon Allport (1937) i Henry Murray (1938) – takođe su se mučili definisajući ličnosti. Problem je kako postaviti definiciju, koja će biti dovoljno sveobuhvatna da uključi sve aspekte, uključujući unutrašnje karakteristike, socijalne efekte, kvalitete uma, tjelesne karakteristike, odnose sa drugima i unutrašnje ciljeve. Zbog te kompleksnosti, neki udžbenici psihologije ličnosti potpuno preskaču formalnu definiciju ličnosti. Ipak, sljedeća definicija obuhvata bitne elemente ličnosti: "Ličnost je skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizovani i relativno trajni, te utiču na interakcije i adaptacije pojedinca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu" (Larsen, Buss 2002). Na našim prostorima najpopularnija je definicija koju je dao jedan od najuspješnijih jugoslovenskih psihologa, Nikola Rot: Ličnost je „jedinstvena organizacija osobina koja se formira uzajamnim djelovanjem jedinke i sredine i određuje opšti, za pojedinca karakteristični, način ponašanja" (Rot 1975).

Kardiovaskularne bolesti predstavljaju grupu bolesti koje su povezane sa srcem i cirkulacijom, one su među najopasnijim medicinskim problemima, koje ljudsko tijelo može da dobije, i najveće su ubice u svim dijelovima sveta. Visoki krvni pritisak, koronarna srčana bolest, angina, moždani udar i arterioskleroza, sve su to kardiovaskularne bolesti.

Epidemiološke studije obezbjedile su jasne potvrde da psihosocijalni faktori značajno doprinose patogenezi i ispoljavanju koronarne bolesti, a među njima se u literaturi najčešće pominju i najviše ispituju sljedećih pet: faktori tipa ličnosti i karakternih osobina, depresija, anksioznost, socijalna izolacija i hronični stres (Rozanski, Blumenthal i Kaplan 1999).

Početak XXI vijeka karakteriše porast kardiovaskularnih oboljenja koja su postala vodeći uzrok smrtnosti u mnogim zemljama svijeta. Koronarna bolest srca rezultat je interakcije somatskih, sredinskih i bihejvioralnih činilaca. Pored dobro poznatih somatskih uzroka za nastanak bolesti, psihološki faktori rizika učestvuju u velikom procentu nastanka bolesti.

* vdoslo@yahoo.com

Faktore rizika za nastanak i razvoj koronarne srčane bolesti možemo podijeliti u dvije velike skupine (Bahn 1997):

1) nepromjenjivi: dob, pol, naslijeđe,

2) promjenjivi, unutar kojih razlikujemo:

a) faktore rizika vezane uz tjelesno zdravlje i rizične navike ponašanja: hipertenzija (>140/90), povišen holesterol u krvi, povišeni trigliceridi u krvi, dijabetes, pušenje, nedostatak tjelesne aktivnosti.

b) psihološke faktore rizika i osobine ličnosti koje doprinose nastanku i razvoju koronarne srčane bolesti: stres, strategije suočavanja, nedostatak socijalne podrške, hostilnost, depresivnost, anksioznost.

U skladu sa svim predhodno navedenim činjenicama postavlja se istraživačko pitanje: koje osobine ličnosti se mogu dovesti u vezu sa pojavom kardiovaskularne bolesti i da li psihosocijlani faktori utiču na pojavu kardiovaskularnih oboljenja? U skladu sa prethodno definisanim istraživačkim pitanjem u radu je upotrijebljen metod teorijske analize.

Analiza dosadašnjih istraživanja

Pedesetih godina 20. vijeka, kardiolozi Friedman i Rosenman (1959) prvi su opisali Tip A i Tip B ličnosti u vezi s nastankom srčanih bolesti. Prepoznali su određene obrasce ponašanja i doživljavanja, koje su nazvali tipovima ličnosti, a koji su bili povezani s nastankom srčanih bolesti. Tip A ličnosti karakteriše naglašena asertivnost, pretjerana užurbanost i osjećaj kako nikada nema dovoljno vremena za ispunjavanje obaveza, i zaokupljenost negativnim aspektima života. Osobe Tipa B, nasuprot tome, su opuštene, prijateljski nastrojene, strpljive i pozitivno orijentisane prema izvršavanju zadataka, te imaju optimističan pogled na svijet.

Istraživanje, koje su sproveli Rosenman i saradnici (1975), pokazalo je da je vjerovatnost obolijevanja od srčanih bolesti bila dvostruko veća za osobe koje su iskazivale obilježja Tipa A, nego za osobe Tipa B, nezavisno od činilaca poput pušenja ili povišenog krvnog pritiska, po kojima se grupe ispitanika nisu razlikovale. Naime, osobe Tipa B imaju manji nivo anksioznosti i doživljavaju manje stresa, što pridonosi jačanju njihovog imunološkog sistema, te smanjenju srčanih problema.

Friedman je (1987) u svom istraživanju došao do rezultata da postoji visoka povezanost između depresije i kardiovaslukarnih oboljenja, isto kao i veza između ljutnje, hostilnosti, agresije, anksioznosti i kardiovaskularnih oboljenja. Druge studije su pokazale kako je anksioznost faktor rizika za pojavu kardiovaskularnih oboljenja (Marković i dr. 1991), naročito anksioznost kao crta ličnosti.

U istraživanju „Značaj osobina ličnosti za razvoj koronarne bolesti srca'', koje su sproveli Jovanović, Jakovljević, Paunović i Grubor (2006) dobijeni su rezultati da ličnost oboljelih ispitanika od kardiovaskularnih bolesti karakterišu neurotičnost, psihotičnost i niži stepen ekstravertnosti, odnosno viši

stepen intravertnosti. Istovremeno je dokazano da ispoljavanje ekstravertnosti umanjuje rizik za obolijevanje od kardiovaskularnih bolesti, nezavisno od ostalih faktora rizika. Ispitanici oboljeli od koronarne bolesti nisu se razlikovali od zdravih ispitanika prema polu, starosti i mjestu stanovanja, ali su imali niži stepen obrazovanja. Takođe, dobijeni su rezultati da je izloženost hroničnom stresu značajan prediktor rizika za pojavu kardiovaskularnog oboljenja, uzimajući u obzir pol, starost, tjelesnu uhranjenost i arterijski pritisak. Manji rizik za obolijevanje od kardiovaskularne bolesti ispoljili su ispitanici koji su iskazali veći stepen ekstravertnosti.

U istraživanju, koje su sproveli Ivanović, Simić, Matić i Zatanović (2008), „Značaj psihosocijalnih faktora u nastanku i pogoršanju konorarne bolesti" rezultati pokazuju da nedostatak emocionalne potpore povećava rizik od koronarne bolesti, a istaknut je i značaj socijalnih faktora u prognozi kardiovaskulrnih bolesti. Utvrđeno je da nedostatak socijalne potpore povećava rizik od ponovnog javljanja konorarne bolesti.

Socijalna izolacija dovodi do povećanja nivoa kartizola i reverzibilnog povećanja brzine srčanog rada. Takođe, utvrđena je inverzna korelacija između kvaliteta socijalne veze i nivoa epinefrina u urinu. Ispoljavanje ljutnje je povezano sa socijalnom izolacijom, a ona se smatra bitnim faktorom u povećanju mogućnosti oboljenja od kardiovaskularne bolesti. Nizak socioekonomski status povećava rizik od nastanka koronarne bolesti i utiče na prognozu oboljelih, zato što je udružen sa povećanom učestalosti visoko-rizičnog ponašanja, odgovornog za nastanak kardiovaskularnih oboljenja.

Diskusija i zaključci

Epidemiološke studije obezbjedile su jasne potvrde da psihosocijalni faktori značajno doprinose patogenezi i ispoljavanju kardiovaskularnih oboljenja, a među njima se u literaturi najčešće pominju i najviše ispituju sljedeći: faktori tipa ličnosti i karakternih osobina, depresija, anksioznost, socijalna izolacija i hronični stres.

Kubanski i Kavači (Kubzansky i Kawachi 2000) smatraju da su anksioznost, depresija i ljutnja potencijalno važni faktori za nastanak kardiovaskularnih oboljenja. Podaci iz literature, koje su ovi autori sakupili, ukazuju da je anksioznost faktor rizika najveće težine, depresija je povezana sa smrtnošću poslije infarkta miokarda, dok su dokazi o uticaju ljutnje ograničeni. Brojni radovi Taneta (Tennant 1985 2001) ukazuju na blisku povezanost Tipa A ponašanja, napetosti, anksioznosti i potisnute ljutnje sa aterosklerozom, a posebno je istaknut njihov značaj, kao faktora koronarnog rizika, kod onih ispitanika kod kojih je razvoj bolesti već bio prisutan

Pored anksioznosti i depresije, agresivnost predstavlja jedan od značajnih faktora rizika za pojavu koronarne bolesti srca. Postoje, međutim, različita shvatanja o prirodi i vrsti agresivnosti. Dok jedni autori, kao što je Danbarova (Dunbar, prema Bergeru 1981), smatraju da je agresivnost jaka i

uticajna upravo zato što je potisnuta, Fridman i Rosenman (Friedman i Rosenman, prema Bergeru, 1981) smatraju, ipak, da je agresivnost manifestna, ali indirektna, izražena kroz pretjeranu kompetitivnost ili prenaglašenu težnju ka afirmaciji. U svom istraživanju, koje je imalo za cilj eksploraciju ličnosti koronarnih bolesnika, Berger (1981) je primjenio više psihodijagnostičkih instrumenata za mjerenje agresivnosti, sa željom da utvrdi da li je agresivnost manifestna ili latentna. Analiza dobijenih rezultata ukazuje da je agresivost pomenutog uzorka ispitanika više potisnuta nego svjesna.

Na osnovu iznijetog sadržaja može se zaključiti da su izloženost hroničnom stresu i introvertnost, pored stanja uhranjenosti i arterijske hipertenzije, značajni prediktori rizika za razvoj kardiovaskularnih oboljenja.

Literatura

Adamović 1982: V. Adamović, *Psihologija obolelog od infarkta miokarda*, Beograd: Prosveta.

Berger, Todorović 1981: J. Berger, J. Todorović , *Eksploracija ličnosti koronarnog bolesnika.*

Bilić 1996: V.Bilić, *Super-ego u oboljelih od koronarne bolesti*, Doktorska disertacija. Medicinski fakultet sveučilišta u Zagrebu.

Bukelić 1994: J. Bukelić, *Alkohol i alkoholizam-kardiovaskularne i druge lezije*.

Nedeljkovć, Kanjuh, Vukotić 1994: S. Nedeljković, V. Kanjuh, M. Vukotić: *Kardiologija*, Beograd: Medicinski fakultet Univerziteta u Beogradu, Interdisciplinarna katedra kardiologije, Zavod za izdavačku delatnost, str. 225-238.

Freiedman, Rosenman 1975: M. Freiedman, R. Rosenman, *Type A and your heart*, Greenwich: Conn,Forcet.

From 1976: E. From, *Anatomija ljudske destruktivnosti*, Zagreb: Napred.

Grujić, Jakovljević 1992: V. Grujić, Đ. Jakovljević, *Zdravlje u ritmu srca*, Medicinski pregled, str. 97-100.

Hadži Pešić 1983: M. Hadži Pešić, *Ličnost i koronarna bolest,* Niš*:* Filozofski fakultet.

Ivanović i dr. 2009: B. Ivanović, D. Simić,D. Matić i M. Zatanović, *Značaj psihosocijalnih faktora u nastanku i pogoršanju koronarne bolesti.*

Jovanović I dr. 2006: D. Jovanović , J. Jakovljević , K. Paunović I D. Grubor, *Značaj osobina ličnosti i psihosocijalnih faktora za razvoj koronarne bolesti srca*, Beograd.

Larsen, Buss 2008: R.J. Larsen, D.M. Buss, *Psihologija ličnosti*, Jastrebarsko: Slap.

Lindzi, Hol 1975: G. Lindzi, K. Hol,*Teorije ličnosti,* Beograd: Nolit.

Nagulić 1991: S. Nagulić, *Kardiologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rot 2002: N.Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.

Катедра за српски језик и књижевност

Андреа М. Рајковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115663R

ПОКУШАЈ СТВАРАЊА СЛОВЕНСКОГ ПАРТЕНОНА У *БУРЛЕСЦИ ГОСПОДИНА ПЕРУНА БОГА ГРОМА* РАСТКА ПЕТРОВИЋА

1.

Стара словенска вјера означава народну религију и митологију Старих Словена чији корјени сежу у III миленијум прије наше ере и која је постојала све до покрштавања Словена у средњем вијеку. О религији старих Срба и уопште Јужних Словена има веома мало историјских података, управо су због тога фолклор, народна поезија, а прије свега народна вјеровања постали главни извори за упознавање словенске митологије. Стару словенску вјеру могуће је дијелом реконструисати и преко малобројних археолошких налазишта гдје су пронађени кипови појединих словенских божанстава, међутим, фолклорна грађа је најпоузданија за упознавање вјере Старих Словена. Наиме, покрштавање Словена је обављено између средине 9. и краја 10 вијека, али поставља се питање да ли су сви друштвени слојеви били покрштени јер подаци из каснијег времена говоре да је свештенство улагало огромне напоре да би искоријенило паганска вјеровања посебно на селу. Због тога су у фолклорној грађи и народним умотворинама садржани многи елементи старе словенске религије.

„Суштину старе српске религије“, по ријечима Кулшића, „сачињавају анимистичка вјеровања и мађија, затим култ покојника и вјеровања у разна демонска бића, и најзад поштовање виших бића или божанстава.“ (Кулишић 1970: 3) „Један од изврсних археолога и етнолога, Универзитета у Прагу Лубор Нидерле који се бавио религијом старих Словена, такође, је сматрао да је анимизам темељ за објашњење постанка вере старих Словена. Анимизам као вера у духове, посебно у духове предака јесте основ словенске митологије.“ (Петровић 2000: 53) Велики дио ових примитивних вјеровања је настао из разлога да се на неки начин дјелује на мистичне снаге од којих по примитивном схватању зависе резултати производње и успјех у сваком послу.

Међутим, из народних обичаја и вјеровања је веома тешко открити елементе вјеровања у виша божанства, која је и хришћанска црква настојала да потисне. Црква је настојала да наметне хришћански карактер

* andrearajkovic@live.com

главним празницима и да похришћани извјесне представе о појединим божанствима. Због тога се извјесни елементи паганских божанстава могу најприје открити у вјеровањима и обичајима везаним за поједине хришћанске светитеље. Тако, напримјер ону улогу коју игра Перун у Пантеону незнабожачких Срба игра пророк Илија у фолклористици хришћанских Словена. У *Библији* се свети Илија јавља као господар свих природних елемената, вода и ватра му се покоравају, он пушта ватру са неба, па је према томе највише подсјећао на Перуна. Тако се може предпоставити да је култ светог Илије замијенио култ словенског Зевса, Перуна.

Стара вјера се поистовећује с вјеровањем у богове словенског Пантеона, међутим веома је тешко реконструисати словенски Олимп. „Ниједан од многобројних извра за Словенску митологију“, како каже Спасоје Васиљев, „не спори нам веровање Старих Словена у једно пансловенско врховно божанство, а разилазе се пак извори једино у томе у томе што једни извори држе Сварога, други Перуна, трећи Световида или Сварожића за тога врховног надбога словенског.“ (Васиљев 1928: 24)

Вјеровало се да постоји један врховни бог који заповиједа свима и кога сви обожавају, а такође се вјеровало да постоје и други богови, који се покоравају врховном богу. „Svemoćni bog zanima se nebeskim stvarima, a svi ostali imaju svoje zasebno zanimanje. Takođe se verovalo da su niži bogovi proistekli iz krvi vrhovnog boga, ali međutim ne postoji spomenik kojim se potvrđuje srodstvo između bogova.“(Leže 1984: 20)

2.

Спознаја о словенској митолаогији била је и те како драгоцјена за књижевност, писци су открили чари божанских Пантеона древних култура, па су богови постали јунаци књижевних обрада словенских митова. „Избор богова као књижевних јунака њима је дозвољавао да се препусте тежњи ка узвишеним надљудским бићима и откривању тајновитих старина одавно потиснутих веровања Словена. Повратак у прошлост посредством књижевности није био само археолошко чепркање по остацима ишчезле културе, нити поигравање са страхом од нечистих бића, већ потрага за исконским и вечно живим. Потрази за старим али и за новим значењима митске слике света придружила се и љубав према најдревнијим остацима своје, националне историје и духовности, као и осећање блискости словенских народа исказивано подсећањем на период заједничког живота.“ (Ајдачић 2007: 55)

Књижевници су полазили од постојећих митолошких знања и мијењали их другачије сагледавајући елементе које су им нудиле књиге о словенским вјеровањима.

Словенски књижевници нису имали жељу да обнављају вјеровања у паганске богове они су као своје јунаке узели старе богове да би из заборава извукли оно исконско своје.

У српској књижевности својом оргиналношћу велику је пажњу привукло дјело Растка Петровића *Бурлеска господина Перуна бога грома*.[1] „Растко не само да је први отворио врата једне полузаборављене словенске митске, легендарне и језичке традиције, већ је из корена променио однос према митолошкој грађи, па била она античка, хришћанска или словенска. Уместо митологије сведене на шематизоване ликове, декоративне реминесценције или алегоријске слике, каква је она махом била у српској књижевности на прелазу деветнаестог и двадесетог века, Растко уводи могућност за сложена књижвна преиначења и поигравања. открива везе између различитих култура, успоставља континуитет цивилизација које су постојале на овом простору, те, коначно, путеве повезивања модерних уметничких поступака и опсесија савременог човека са оним што је архаично и архетипско. (Петровић 2008: 223-224) Прожимање различитих култура и религија је једна од кључних Расткових тема у приповијеткама, есејима, поезији, па и у овом роману.

Наиме, *Бурлеска* је настала након Расткових студија у Паризу и исцрпног проучавања богате документарне грађе која је, неријетко, цитирањем укључена у роман, од записа српских народних умотворина до научних студија о старословенској митологији. Због тога огромну важност у тумачењу Растковог романа има питање енциклопедијске поетике засновано на сложеној интертекстуалној и тематско – мотивској комуникацији са неким од кључних енциклопедијских остварења европске и српске књижевности: *Библијом*, Дантеовом *Божанственом комедијом*, Раблеовим *Гаргантуом и Пантагруелом*, али и Вуковим *Рјечником*.

Могућност да се у првој књизи *Бурлеске* сагледа однос фикционалног и документарног даје Лежеова студија *Словенска митологија* објављена у Француској 1901. а на српски преведена 1904. Што се тиче фолклорних извора Растко Петровић се није ограничавао само на Вукове збирке пјесама он је потражио и друге изворе из крајева гдје су се дуго одржали духовни изданци далеке прошлости и патријархалне културе. Растко Петровић је у потпуности схватио могућност обнове сижеа и оживотворења симбола, па у првој глави Растковог романа приповиједни текст настаје колажирањем аутентичних цитата који своје изворе имају у разноврсној документарној грађи – од Вукових записа народних пјесама, предања, бајки до научних студија какве су *Словенска митологија* Л. Лежеа[2] или *Словенске старине* Л. Нидерлеа.[3] Поступак овакве монтаже

[1] У тексту, као и у наводима, углавном ћемо назив романа наводити у скраћеном облику, као *Бурлеска*.

[2] Луј Леже (1843 – 1924), француски лингвиста и историчарм, дао је велики допринос изучавању словенске митологије.

књижевне грађе Светлана Слапшак назива митургијом. (в.Слапшак 1989: 162)

Роман Бурлеска је остварење страсти за прапочетком, њиме Растко започиње путовање у прошлост памћења, у радосни прасловенски пејзаж. Слика свијета у старословенско доба почивала је на свеопштем васељенском јединству природе, човјека и богова. Сваки живи створ имао је свој значај и смисао у васељенском простору, па није ни чудо што писац посвећује пажњу ситним детаљима из природе као што су муве, комарци, жабе.

Растко Петровић је у роману Бурлеска саградио свој прасловенски Пантеон, а прасловенску имагинарну земљу населио је фантастичним и распусним јунацима избаченим из равнотеже, заогрнутим хумором и иронијом. Стара словенска божанства као јунаци Бурлеске приказана су на помјерен и несакралан начин. „Изневеравање сакралних представа – стереотипа је вид особене стилизације (деформације) утемељене у *Бурлески* изједначавањем божанске свакодневнице са свакидашњим животом Словена. Стога је прасловенски рај древних божанстава у основи једно идилично сеоце. Тек ће развој приче и делање богова, омогућити померање значења у односу на представу о свакидашњем животу њихових обожаватеља.“ (Игњатовић 1989: 174)

У Растковом прасловенском рају у скромним колибама живе богови Перун, његови синови, Сварог, Дажбог, Тројан, Радгост, Коледо и они као и људи у деволској долини обрађују земљу, чувају стоку рјешавају породичне проблеме, свађају се. Скроман, готово људски живот богова потврђује одломак: „Како је задруга богова у почетку била мала, то је и рај остао тесан: мало шумица, мало њивица, паша, утрине и кут с домовима. Најпре су сви живели заједно, ко добри синови и браћа, доцније се издвојише у вајате, ал` се ипак нису одвећ удаљавали. Дом Перунов: зграда од растових брвана са кровом издигнутим укопана мало у земљу, звана руски земљонка, пољски земјанка, српски земуница, чешки земница и још звана бусара, лубњача, приземка, иша, хиша, хжета узем. Около споредне зграде: торови за стоку, хлевови; па кошеви за жито, дуване; па клетови, и пећи и кућарице, штале и качњаци за каце, бурад и алате. У кући доста чисто; прозори олепљени осушеном бешиком те ветар лупка о њих, у среди огњиште; у једном углу буџак, у другом углу мутвак, у трећем углу долап. У четвртом је велика постеља застрта. Још је у кући полица и атула, неколико троножаца, пуно кожа што смрде, копља, стреле, праћке.“ (Петровић 2003: 15)

Атрибути које приповиједач даје словенским боговима сасвим одговарају проучавањима и наводима француског аутора Луја Лежеа и може се примијетити да поједини описи у првој књизи *Бурлеске* имају

[3] Лубор Нидерле (1865 – 1944), чешки антрополог, археолог, етнограф и историчар. Бавио се словенском етнографијом.

облик енциклопедијских одредница. Перун је бог грома, ватрени кочијаш, Дажбог бог сунца свјетлости и богатства, Коледо је бог паше, Купало бог прољећа, Велес бог стада, љубавник жита, младости, Аухрена богиња зоре и слично. Међутим, прича о еротским и породичним односима која је сижејна потка у првој књизи романа нема документарну заснованост јер као што смо у уводу рекли не постоји споменик којим се потврђује сродство између богова. Управо ту приповиједач даје на вољу својој богатој имагинацији стварајући оквирну причу о породичној задрузи богова у коју се уткивају одломци из документарне грађе.

У старословенском рају сједишту прасловенских богова, гдје је и смјештена радња прве књиге романа, доминира материјално – тјелесна манифестација живота у знаку хиперболисане плодности и сексуалности. За разумијевање односа између богова и људи у старословенском свијету *Бурлеске* од изузетне је важности контрола над сексуалним животом.

„Сварог бог издао је закон да ниједна жена не може имати већ само једног човека; да прељуба не може бити: и одреди казне строге уз тај закон (...) Његов син Дажбог , бог сунца, и светлости и богатства, чувао је тај закон 7470 дана што чини скоро двадесет и по година.“ (Петровић 2003: 9)

Међутим, и поред строго изречених закона Дажбог, бог сунца, сазнаје да Тројан који се одавно иселио из раја јер није могао да поднесе сунчеву свјетлост крши све издане прописе. Пошто се иселио из раја бог доњег свијета Тројан се настанио на простору омеђаном Дрином, Савом, Засавицом и Колубаром, простор који је Светлана Слапшак назвала замишљени хтонски дио Србије, а ове четири ријеке је довела у везу са ријекама које опасују Хад. (в. Слапшак 1989: 165) На том простору обитава бог Тројан дане проводи у спавању, а ноћу лута обалама и убаве жене заводи. У овом моменту приповиједач у сиже о Тројану укључује поједине ликове и заплете из народних бајки Наиме, приповиједач најприје митологизује сижејну грађу из бајке, односно проналази митску подлогу и повезује је са, такође, из мита произашлим предањем о сукобу хтонског и соларног божанства Тројана и Дажбога. Тако имамо реминесценције на народне бајке *У цара Тројана козје уши, Златна јабука и девет пауница, Аждаја и царев син*. У основи таквог поступка је научна метода геолошког приступа фолклору коју је Растко објаснио у есеју *Младићство народног генија.* Послије сазнања о блуди бога Тројана Дажбог „(овај бог је имао много бриге због морала)“ (Петровић 2003: 11) одлучи да га казни немилосрдно. Управо у том тренутку настаје кључни дио који ће кулминирати сукобом Дажбога и Тројана, сукобом бога свјетлости и бога таме. „Борба Дажбога и Тројана није само сукоб соларног и хтонског принципа, односно дана и ноћи, већ и начела полигамије – сексуалне необавезности и разврата који не познаје никаква ограничења, па ни инцест (зато се прва књига и зове „О распуштености богова“) и моногамије као обуздавања сексуалних нагона.“ (Петровић 2008: 239)

Културно историјско предање о Тројану Растко Петровић преузима из Вуковог Рјечника: Сваке ноћи иђаше он у Срем код какве жене или девојке. Бојаше се сунчаних зракова, да га не спрже, те од ње одлажаше пре сунца. Кад дође код своје драге, даду коњима зоби; а кад они поједу зоб, и петао запева, он се одмах враћа у свој замак. Једне ноћи брат или муж једне његове драгане метну у зобнице коњима песка место овса, па посече језик свима петловима, да га певањем не пробуде. Кад цар помисли да је време да иде запита свога слугу да ли су коњи појели зоб. Слуга одговори да нису, а петлови не могаше певати, те се тако Трајан одоцни код своје драге. Најзад видећи у чему је ствар, уседне на свога коња и појури замку. Сунце га стиже на путу; он се сакрије под један пласт сена; но дођоше волови и растурише сено, те тако Трајана дохвати сунце и спржи. (в. Караџић: 829)

Варијанту ове приче прибиљежио је и Милићевић у својој *Кнежевини Србији:* У једном замку на планини Церу живљаше цар Тројан. Имађаше три главе (ове три главе објашњавају се српском речју *троје* - Тројан). Једна гуташе људе, друга животиње, а трећа рибе. Дању борављаше у своме замку на Церу, а ноћу у Ширину на Сави (Tsirina). Народу се није допадао овај начин живота, те оде и потужи се св. Димитрију, једном од Трајанових слугу, и замоли га, да упита свога господара: чега се он боји. „Бојим се само сунца“, одговори Трајан. Дознавши то, св. Димитрије да коњима пуне зобнице песка место јечма, а људима закаже, да сваки својим петловима повади језике, да не би певањем објавили Трајану зору. То њега омете, те се задоцни, и сунце га ухвати. Он се зарије под пласт сена; али дође бик те преврне сено и он се растопи. Св. Димитрија зато убише пријатељи Трајанови и бацише у Саву. (в. Милићевић 1876: 423)

Сижејну потку о сукобу Дажбога и Тројана Растко Петровић је нашао у ове двије верзије приче о Тројановом страдању и уз мала преиначења је унио у роман. Наиме, у Растковом роману је Дажбог уз помоћ Перуновог сина надмудрио Тројана и изложио га сунцу, али у овом случају Тројан бјежи и ускаче у језеро Засавицу. „Одавде се развише чудни догађаји. Ражалошћене дјевојке подговорише своје очеве лажући их којешта на Дажбога. Они дохвате сунчаног бога па га с великом муком баце у Саву. Река је дуго пршталa као да се што гаси у њој и потпун мрак овлада светом. Богови се досете у чему је ствар; пођу да траже свог друга. Ишли тако, ишли, док нису приметили да из Саве просијава луч. Један збаци одећу, зацвокоће, загњури се, извади га, луч скочи на небо, сунце опет засја, богови се обрадују, врате се.“ (Петровић 2003: 12-13)

Сексуални мотив је у основи сукоба Дажбога и Тројана, а сексуална мотивација доминира код већине протагониста па тако и у сусрету Дажбога и дјевојке, што ће кулминирати Дажбоговим поновним мегданом са Тројаном који је сад у обличју бика. Иначе, Растко се овдје поново

користи методом геолошког приступа фолклору и Дажбогов мегдан са црним биком заснива на мегдану из бајке *Аждаја и царев син.*

Послије сукоба соларног и хтонског божанства у рају се више не поштује Сварогов закон јер се и сам син Сварогов, Дажбог, одрекао закона свога оца. Од тада и настаје разузданост и распуштеност богова у прасловенском рају, што је потпуна супротност у односу на живот људи у деволској долини о којима се говори у другој књизи романа. Важност контроле над сексуалним животом има у роману далекосежни значај, поготово за разумијевање односа између богова и људи у старословенском свијету Бурлеске о томе свједочи и један одломак*:* „Уопште, када се говори о рају, нека се говори о љубави, и то не о љубави пуној тужних сусрета, него о љубави распуштености и досаде: оно ће се говорити о оној првој када буде реч о земљорадницима деволским.“ (Петровић 2003: 16) Значи, кључна разлика између богова и људи је степен сексуалних слобода. Прељуба међу боговима у рају није забрањена за разлику од људи у деволској долини гдје нема полигамије. Љубав младића и дјевојака у деволској долини је чиста и искрена онаква какву допушта *Слово љубве* деспота Стефана Лазаревића.

Својом богатом имагинацијом Растко Петровић је у еротске односе довео разна божанства и на тим примјерима показао потпуну распуштеност и разузданост богова. Тако, имамо примјер љубави брата и сестре бога Радгоста и божице Раде. Овдје се Петровић поново послужио мотивом из бајке са препрекама у којима јунак добија задатак чије испуњење представља услов женидбе. „Сестра му је наредила да од палисада до палисада ископа дубок јарак за једну ноћ и да спроведе воду, па да му буде жена. Он сву ноћ није копао будаком него се својим огромним растом само пробијао кроз земљу а за њим остајало кororито. Да је месец изашао, он би и учинио што је наумио, али је овако у помрчини кривудао по свем рају. Тако га и зора затекне и он одустане од посла.“ (Петровић 2003: 17) Колико је Растко Петровић добро познавао класичне обрасце усмене поезије говори и то да је у овај сиже, поред мотива „женидбе са препрекама“ уплео и мотив родоскврнућа између брата и сестре који се развија по обрасцу народне баладе. Сљедећи примјер инцеста је љубав између мајке и сина богиње земље и Купала бога прољећа, а сексуална необузданост је генерално присутна међу свим боговима, Црноглав се састајао са удовицама и распиштеницама, Перунови синови су љубили младе божице, а сам Велес љубавник жита, земље, младости и свега од неба до земље највише је волио да мисли на дјевијачку постељу.

Када се говори о љубави међу боговима не може да се не помене љубав између Сорје божанства сунчеве свјетлости и Мануса божанства мјесечине. Растко Петровић је у свом есеју „*Младићство народног генија*“ расвијетлио све аспекте ове приче коју је унио у сиже романа *Бурлеска господина Перуна бога грома.* Наиме, ријеч је о литванској народној пјесми

о несрећној свадби Мануса и Сојре која је пропала због Аухрене богиње зоре у коју се Манус заљубио. Манус и Аухрена на крају бивају погођени Перуновом срдбом, а свадба се претвара у крвави пир. Петровић у своме есеју „*Младићство народног генија*“ закључује да су ово уствари „одјеци верских химни о свадби зоре, пркосу грома и пустоловинама звезде.“ (Петровић 1972: 238)

Управо та сексуална разузданост богова завршиће кобно по њих, постаће узрок њихове пропасти на крају друге књиге када Набор Деволац убија бога Радгостића због прељубе коју је починио са његовом женом Управдом. Након убиства бога Радгостића настаје космичка криза митског свијета. Од тренутка када човјек убија бога завршава се митско вријеме и почиње историјски период, односно окончава се вријеме старословенског паганског божанства и почиње хришћанство. Према томе роман можемо подијелити на два простора горњи, митски који се може одредити као хронотоп среће, смјештен у словенској прошлости и доњи паклени, односно историјски испуњен насиљем, хаосом и смрћу која временски сеже до првих деценија двадесетог вијека. Као што се насеље у плодној деволској долини не разликује пуно од боравишта богова у рају, тако се хришћанска земља не разликује пуно од пакла. Старословенска божанства су сада смјештена у хришћанском паклу, а ђаво је постао активни учесник у догађајима. О свему томе сазнајемо у трећој књизи романа коју је писац назвао „Апокрифна“. У „Апокрифној књизи“ писац пародира канонизоване свете хришћанске текстове и ликове Исуса и Богородице приказује слично паганским божанствима сведене на тјелесно материјалну раван. Тему Богородице у паклу Растко Петровић је преузео из народне пјесаме *Огњена Марија у паклу*, али и из апокрифног списа *Ход Богородице по мукама*[4], а такође је присутна и класична дантеовска алузија на разговор са грешницима из пакла. Своје добро познавање овог мотива Растко Петровић је искористио испреплевши га са низом других мотива. „Лик Богородице је најизраженији – писац инсистира на њеној мазохистичкој и сексуално перверзној мотивацији да посети пакао и гледа мучења.“ (Петровић 2008: 258) Међу тим мученицима су и старословенски богови, они разговарају са Богородицом и из тог дијалога ми сазнајемо њихову судбину у паклу. „Ту је било много одбачених божанстава. Међу њима Перун, Хорзу, Свантовид, Радгост и још. Једини је Велес жутокоси, зеленооки, велики љубавник, остао на земљи, преходећи с горе у гору.“ (Петровић 2003: 111)

Петровић се овдје поново користи мијешањем фикцијског и фактографског, па није могуће повући јасну црту између чињеница и књижевног израза. Међутим, одговоре нам пружа поменута Лежеова студија *Словенска митологија*. Наиме, Леже у својој студији говори о

[4] Види: „Ход Богородице по мукама“ у: *Апокрифи новозаветни*, приредио Т. Јовановић, Београд, 2005.

покрштавању Старих Словена и уништавању идола прасловенских божанстава, а то исто сазнајемо и кроз разговор Богородице са боговима палог словенског Партенона. Кроз дијалог Богородице са боговима сазнајемо и који су хришћански свеци у процесу покрштавања Словена заузели мјесто и култ некадашњих божанстава. Овако Перун јадикује: *Каквим је правом Илија завладао громовима, каквим се правом служи он ватреним кочијама!* (Петровић 2003: 112) Након што Богородица напусти пакао Растко Петровић завршава причу о словенским божанствима остављајући их дубоко у хришћанском паклу.

3.

Бурлеска господина Перуна бога грома је веома амбициозно осмишљено дјело јер у огромном временском распону од митског доба до првих деценија двадесетог вијека приказује историју и културу Словена на балканском полуострву. *Бурлеска* је загрлила сва времена у једном, у њој живе богови старих Словена и ратници са ранама из Првог свјетског рата, затим документарни цитати из древних хроника али и слике из Ван – Гоговог живота.

У *Бурлесци* налазимо елементе разних стилова и жанрова, усмених и писаних, ритмичку прозу и стихове. „То је енциклопедијска, вавилонска конструкција, мешавина цитата, парафраза и пастиша, фикције и фактографије.“ (Вуковић 1989: 381)

Огромни стилски распон у овом дјелу иде од узвишеног и лирског до баналног, а богатство интертекстуалних веза од *Библије* до научних студија показује колика је била Петровићева жеља да обнови давно заборављене сижее. Управо због тога је „немогуће одредити где престаје контекст (етнографски, обичајноправни), тј. шта је из њега уписано у текст, а где почиње књижевни израз који се може сматрати самосталном врстом независном од синкретичке подлоге.“ (Диздаревић-Крњевић 1997: 241)

Растко Петровић је кроз ово дјело покушао да прочита емоцију извезену на свили, откану на ћилимима и удахнуту у народну мелодију. „Повратак меморији „духа народног“ био је за Растка Петровића повратак „великом делу“ чуду које се само обнавља и брани, а не познаје писана књижевна правила“ (Диздаревић-Крњевић 1997: 240)

Прије Растка Петровића удио фолклора и мита у поезији и прози био је сасвим мали, а митологија је била сведена на шематизоване ликове и алегорије. Тек са Растком Петровићем долази оно што је блиско изворном словенском миту. Мит је у *Бурлесци* употријебљен на један нов начин, Растко је од крхотина словенске митологије реконструисао словенски Пантеон сачувао имена богова и поједине њихове атрибуте и тако је словенској митологији даровао други живот.

Литература

Ајдачић 2007: Дејан Ајдачић, *Представе Перуна у словенским књижевностима 20.века,* Славистичка истраживања, Београд, ИП Филип Вишњић, 55-64.

Вуковић 1989: Ђорђије Вуковић, *Новатор и претеча*, у: Ђ. Вуковић, *Књижевно дело Растка Петровића*, књ. X, Институт за књижевност и уметност, Београд, 379-391.

Васиљев 1928: Спасоје Васиљев, *Словенска митологија*, Србобран, J. Радак.

Диздаревић-Крњевић 1997: Хатиџа Диздаревић-Крњевић, *Утва златокрила, У прасловенском пејзажу Растка Петровића*, Филип Вишњић, Београд.

Игњатовић 1989: Срба Игњатовић, *Приповедач обузет различитим начинима приповедања, сусретима и сударима култура*, у: Ђ. Вуковић, *Књижевно дело Растка Петровића*, књ. X, Институт за књижевност и уметност, Београд, 171-190.

Кулшић 1970: Ш. Кулшић, П. Ж. Петровић, Н. Пантелић, *Српски митолошки* речник, Нолит, Београд.

Караџић 1987: Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник (1818),* приредио Павле Ивић, Просвета – Нолит, Београд.

Leže 1984: Luj Leže, Slovenska mitologija, prev. R. Agatović, Grafos, Beograd.

Милићавић 1876: Милан Милићевић, *Кнежевина Србија*, Београд, Државна штампарија.

Петровић 1972: Растко Петровић, *Откровење*, библиотека Српска књижевност у сто књига, Матица српска – Нови Сад, Српска књижевна задруга, Београд.

Петровић 2003: Растко Петровић, *Бурлеска господина Перуна бога грома*, Нолит, Београд.

Петровић 2008: Предраг Петровић, *Авангардни роман без романа, Поетика кратког романа српске авангарде*, Институт за књижевност и уметност, Београд.

Петровић 2000: Сретен Петровић, *Српска митологија* књ.V, *Митологија магија и обичаји: истраживање сврљишке области*, Просвета, Ниш.

Слапшак 1989: Светлана Слапшак, *Митургија Растка Петровића*, у: Ђ. Вуковић, *Књижевно дело Растка Петровића*, књ. X, Институт за књижевност и уметност, Београд, 161-171.

Бојана Д. Кулиџан Громовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115673K

ИСТОРИЈСКА И КЊИЖЕВНА РЕАЛНОСТ У ДЈЕЛИМА МИЛОША ЦРЊАНСКОГ

Одисеј, Чарнојевић, Вук Исакович, Павле Исакович, Рајић, Арсеније III Чарнојевић, Црњански (Чрн- Црн) – бездомни путници у потрази за миром и отаџбином. Ко тражи звијезду у бескрајном плавом кругу, Суматру у блатњавим шумама Галиције, Русију крај Дунава, мораће много лутати и борити се да би дошао до свог циља, али ко тражи везу између историјске грађе и поетике Милоша Црњанског, наћи ће је, макар само дјелимично познавао историју српског народа. Онај ко посједује могућност да осјети везе између текста и подтекста, књижевне стварности и реалности, имаће довољно материјала за проучавање почевши од *Објашњења Суматре*, коментара уз *Лирику Итаке*, па све до Црњансковљевих романа који обилују историјским дешавањима.

У *Дневнику о Чарнојевићу*, писац не ставља у први план догађаје у вези са ратом, већ их кроз стања наратора даје у наговјештајима: одлазак у цркву једног топлог јунског дана – Србима је својствено окупљање у цркви кад су велики празници, или кад полазе у рат:

- „А топла ноћ, звездана ноћ, распаљена од једог лепог убиства, хорила се од граје и жагора веселе светине.“ (Црњански 2004: 7)
- „У возу су сви грдили убицу. Једна госпа причала је, да је тај смешни, виодовдански јунак био „покварен“ и да су сви гимназисти и све гимназисткиње у Сарајеву „покварене“. (Исто)
- „И све би те песме биле грачанички чисте, таковски самопоуздане, и мишарски веселе и младе“ (Црњански 2004: 99-100)
- „Имамо пуне куће малих Босанаца, сирочади. Југословенство је јако у моди.“ (Црњански 2004:130)
- „После, на грдној чађавој станици, опет сам по стоти пут чуо, да у Москви тече крв, да су Босанци ножем продрли у италијанске јаркове, да је у Србији умрло милион људи и да ће доћи једно боље столеће.“ (Црњански 2004:133)

Топла звјездана ноћ и смијешни видовдански јунак су у ствари могле отворити поглавље под насловом: „Гаврило Принцип, атентат на престолонасљедника“, али писцу је било важно да читаоца на посебан

* bojanakul@gmail.com

начин уведе у атмосферу „олује“, која је владала, пред рат, стапајући нешто мрачно у поетски израз.

„Црњански је у коментарима за своју лирику приказао и онај приватни, историјски амбијент у коме су настали његови стихови. Ако упоредимо историјски коментар Суматре са самом поемом видећемо да поема нема неку сасвим одређену историјско-географску боју и да је, у извесном смислу, настала путем елиминације приватне, историјске грађе.“ (Милошевић 2003: 13) Писац преуређује, дотјерује један стварни догађај (разговор са познаником у возу, чињенице) да би филтрирао све оне елементе који би га сврстали у једну димензију, уоквирили га временски и просторно, како би пјесма постојала сама за себе и имала шире значење, за све читаоце, без обзира на то да ли су упознати са грађом од које је настала. „Први вид мисаоног сазревања пишчевог, вид путописно-мемоарски, долази до израза већ у коментарима уз *Лирику Итаке*. Иако ти коментари као што сама реч каже, имају и задатак да читаоцу дочарају историјску атмосферу у којој је настала поезија Црњанског, ипак се кроз многи историјски детаљ у њима слути и једна метафизичка подлога на којој се пишчева тумачења граде“ (Милошевић 2003: 36). Нпр, помињање комичара Буце и личности које су обиљежиле пишчев живот.

Лирика Итаке је изазвала интересантне коментаре појединих критичара, нпр. Ратко Парежанин каже за Црњанског да је ријеч о „литерарном пајацу“ и „озбиљном шарлатану наше савремене књижевности“, не могавши наслутити да је таква поезија нешто што ће трајати, и да је бунт Милоша Црњанског изродио нове генерације писаца који су рекли „не“ традиционалном стиху и увели новитете у форму и садржај. „Потпуно новим стихом и са пуно емоционалне горчине он је тада казивао свој бунт, опевао бесмисленост рата, јетко негирао видовданске митове и саркастично исмевао заблуду о „златном веку“ који је обећаван човечанству.“ (Стефановић, Станисављевић 1971: 183) Мотив луталаштва обрађује у *Лирици Итаке*, а видовданске пјесме су пјесме новог Видовдана, обиљеженог једним „лепим убиством“, које ће оставити веома важан траг на страницама „историја“. Један историјски мотив преображава у други, садашњност идентификује са прошлошћу, и иронично се окренувши славним бојевима и јунацима, пјесник примјећује: „Гладан и крвав је народ мој / а сјајна прошлост је лаж“ (*Спомен Принципу*). (Црњански 1994: 24)

Лишити одређену емоцију приватног, и историјског, а опет – задржати у подтексту, омогућава да се врши „метафизичко пречишћавање“, тако да језик, границе, прецизно омеђена територија добијају универзални карактер и могућност преображаја. Историјски романи Милоша Црњанског и Андрићева дела о историјским темама, означавају крупну прекретницу у нашој прози са историјским садржајима. Пре свих писаца, уметничке евокације прошлости у српској књижевности патиле су од глорификације, мита и сентименталности. Црњански је

показао да прошлост народа може да се уметнички, чак и у поетским евокацијама једино ако се појединачне људске судбине сликају верно, као део живота и судбине читавог народа.“ (Стефановић, Станисављевић 1971: 200)

Сеобе обједињују пејзаж, човјека и историју, породичну драму са историјским догађајима у позадини. У првом плану је психолошки приказ личности: Вук–Дафина–Аранђел, гдје у породичном троуглу ликови интерактивно утичу једни на друге. *Сеобе*, иако јасно упућују на кретање, историјске миграције, од Аресенија III Чарнојевића па наовамо, имају два тока приповиједања која су избалансирана, тако да се надопуњују лирско и епско, историјско и књижевно, колективно и лично. „’Лабава’ структура, спојена са ’субјективним ’, исповедним обликом уметничког казивања, уступа место ’чвршћој’ и ’објективнијој’ форми књижевног саопштавања, уз снажно наглашено тематско скретање ка историји (*Сеобе*)“ (Милошевић 2003: 36)

„Уобличавајући занимљиву историјску грађу у широке и емоционално згуснуте слике и приказе појединачних и колективних људских судбина, Црњански је настојао да проникне у психологију масе, да нађе одговор на питање о нагонима који ту масу покрећу на опасне подухвате, а истовремено и да каже јасан суд о трагици и историјском смислу ових сеоба.“ (Стефановић, Станисављевић 1971: 192) Какав је то историјски смисао сеоба? Људски род је одувијек покушавао пронаћи боље мјесто за живот, гдје неће бити угрожен од стране природних и других непријатеља. С обзиром на то да је Црњански за *Сеобе* искористио грађу из мемоара Симеона Пишчевића, а не само из мемоара већ и из других извора могао је сазнати да се међу Србима у Угарској ширила представа о Русији као обећаној земљи, која би им била уточиште након обмане Аустрије (која је само искористила војничке способности српског народа и покушала да га покатоличи). Тако се Вуку Исаковичу Русија чињаше „као једна велика, непрегледна, зелена пољана, по којој ће јахати“. Човјек је у сталној потреби за проналажењем властите Итаке, мјеста на коме ће осјетити сигурност и потребу за задржавањем без даљег тражења. Тај Вуков сан о Русији као уточишту наслиједиће Павле Исакович, у *Другој књизи сеоба.*

Црњански је искористио: *Извештај о доживљајима Симеона Степанова Пишчевића генерал-мајора и каваљера ордена св. Ђорђа,* гдје је Симеон приповиједао о

1. доживљајима ране младости, школовању, служби у аустрисјкој војсци – од почетка до доласка у Русију;

2. о животу у Русији до поласка у рат на Пољску 1767;

3. о конфедерацији Пољској и о рату са Пољском, послије кога је дошао Руско-турски рат.

Као у првом дијелу Пишчевићевих мемоара, у *Сеобама* је описано кретање Славонско-подунавског пука, 300 Срба из Угарске, војних најамника Марије Терезије. Пук из сремских и славонских села креће у

прољеће 1744. преко данашње Мађарске, Аустрије и Њемачке избија на Рајну, где су се налазиле сукобљене аустријска и француска војска Под командом Вука Исаковича – средишњи лик романа, а иначе и историјска личност, пук прелази Рајну код Штукштата, ратује у Лорени, и под Стразбуром, а након склопљеног примирја враћа се у своја села почетком љета 1745. године. Црњански је користио велики број аутентичних података из Пишчевићевих мемоара. Нпр. Пишчевић пише како је почео падати са седла док је јахао крај Рајне док су Французи пуцали, а погинуо је мађарски пуковник Венцел. Тај догађај писац је пренио на слугу Аркадија у роману. Податке које је налазио мијењао је и прилагођавао, чак су му служили да напише читаве цјелине које можда немају документарну основу, али имају историјску вјероватноћу.

„У уобличавању слике света у роману ослоњен на књижевну традицију 18. и прве половине 19. века, Ломпар је открио трагове текста многих писаца тог времена: осим аутобиографије Симеона Пишчевића која је послужила као окосница радње, ту су такође и биографије Доситеја, Текелије, Вука Караџића и других.“ (Деретић 2007: 1064)

Интересантан мотив који је писац обрадио, сигурно не случајно, у деветој глави *Сеоба* јесте појава вампиризма. Госпожа Дафина је била озлоглашена, људи су је се плаши због њеног смијеха, јер се вјеровало да је смијех ђаволска манифестација. Када је умрла, око ње су качили главице лука и кукуруза, а слуга Ананније је био увјерен да ће она излазити из гроба. Умирање стоке су повезивали са њом: „Она квари воду, тамани стоку и чара у груди и у трбухе, болести које нису могле да се протумаче“; „кад је месечина она се појави јашући на јармовима, пењући се на дудове“. Сујевјерје сељака иде до те крајности да одлазе на Дафинин гроб, како би забили у њега глогов колац. „Архетипско и несвјесно сујевјерје, које је и старозавјетно укоријењено дубоко у човјекову психу оличено је у односу спрам лијепе, путене жене.“[1]

Израз вампир потиче са Балкана, одакле се проширио на запад у 18. вијеку. Сматра се да је првобитни облик ријечи био „упир“, и да се такав прилагодио различитим језицима. У енглеском језику ријеч *vampire* почиње се употребљавати од 4.5.1732. када је *London Journal објавио* чланак о вампирској епидемији у Србији. Извјештај („Visum et repertum“ тј. „Виђено и откривено“) петорице аустријских часника, од којих су тројица били љекари детаљно говори о појави вампиризма у селу Медвеђа близу Београда. У извјештају говоре о Павлу Арнонту и баби Милици чије су лешеве откопали и открили да су пуни свјеже крви. Неколико година прије случаја у селу Медвеђи, царски провизор је извјештавао да су у селу Кисилова мјештани ископали леш Петра Плогојевића, а кад су га проболи коцем испустио је страшан крик. С обзиром на чињеницу да се радња у

[1] Тина Браић, Поетика (анти)суматраизма у романима Сеобе Милоша Црњанског, стр.13

роману дешава 1744, а појаве вампиризма датирају од 1732, па чак и раније, сигурно је да је писац хтио да укаже на интересантну појаву у друштву и то типичну за српску средину.

Конкретни друштвено-историјски услови, одређена етничка средина, послужили су Милошу Црњанском да у својим романима пише о трагичном национу, трагичном јунаку, Одисеју и „антиодисеју“, утопији и дистопији. Петар Рајић се враћа кући, и живи у представама о небу и лишћу, Вук Исакович трага за својом звијездом водиљом, не желећи да се врати дому, а Павле Исакович стиже до циља схвативши да су његова очекивања изневјерена, и да је представа о сјајној Русији, у ствари, само представа напаћеног народа који мисли да је туђе боље.

Маска је поетична комедија чија је радња смјештена у Беч, 1848. године, а међу драмским лицима су Бранко Радичевић, Ђура Даничић и др.

Конак је „драма и комедија о убиству Александра Обреновића и краљице Драге у пет слика“, гдје писац историјску драму „раствара у правцу модерне драме апсурда“ што значи да је писац користио историјске личности у својим дјелима, али не на класичан начин, већ уклапајући их у поетику.

Можемо помислити да се о Црњанском најзначајније написало, али не смијемо занемарити чињеницу како је распон његових истраживања био широк. Мало се зна (или се мало говори) о Милошу Црњанском као новинару, књижевном критичару, који је биљежио размишљања о актуелном тренутку повезујући га са историјским често прећутаним чињеницама. Он је писао о животу Светог Саве (*Белешке о Светом Сави)* гдје запажамо какав је његов однос према различитим записима, биографији, предању итд, као завијету памћења: „О оцу Св. Саве, Стефану Немањи, међутим, знамо много и не само оно што је забележила историја, што је сачувало народно предање већ и оно што су, срдачно и тужно, записали његови синови, први биографи уопште у нашем народу.“ (Црњански 2013: 2)

О есеју о Карађорђу јасан је пишчев став према историји. „Све до прве штампане историје Рајића, крај незнаних немањићских биографија, законика цара Душана, троношких летописа и других извора, наша историјска свест била је одувек десетерачка и народна, мистична, скоро црквена.“ (Црњански 2012: 89) Повезавши посљедња два цитата, закључујемо да Црњански увиђа колики је значај традиционалне цркве и епске народне свијести у стварању мишљења и сазнања, које усмено (предање, мит) увијек чине истинитим, мистификују историјске тренутке придајући им немјерљив значај. Он се позива на Шопенхауерово мишљење да народ постаје свјестан себе тек када упозна своју историју. Али, можемо се запитати како је могуће спознати дух националног бића, када историја фалсификује чињенице, конструише догађаје, а (не)истину коју пропагира објашњава тиме како се историјски догађаји могу сагледати само са временске дистанце. Према томе, чини се да смо увијек у заостатку, јер

точак времена се врти тако да из једних сеоба српски народ хрли у друге, а да још није сагледао претходна збивања.

Зашто Црњански пише о Светом Сави и о Карађорђу? Српски народ задржава српство, захваљујући светосављу, чак и када нема сопствену државу, а за почетак националности Црњански сматра онај тренутак када понижени сељак преузима судбину у своје руке, тј. када Карађорђе Петровић постаје носилац историјског преломног тренутка: „...наша националност почиње са Карађорђем; све друго је лажна традиција.“ (Есеји и чланци I)

Размишљајући о националним темама, Црњански трага за истином, и у тој потрази потврђује изреку да је историја учитељица живота. Само, велика је разлика како ко схвата тај историјски наук, а писац има обавезу да конструише своју верзију ако је незадовољан историографским наводима. Његова обавеза је да разоткрије да ли је „истина“ увијек „иста“, или се прилагођава тренутној политичкој слици, а кроз писање има могућност да плагира живот и искористи све расположиве чињенице како би остварио своје стваралачке циљеве и задовољио аутопоетичке ставове.

Литература

Браић, Тина, *Поетика (анти)суматраизма у романима Сеобе Милоша Црњанског:http://www.scribd.com/doc/61843089/Milos-Crnjanski-Seobesumatrizam*

Деретић, Јован, *Историја српске књижевности*, Sezam book, 2007

Милошевић, Никола, *Књижевност и метафизика*, „Метафизички вид стваралаштва Милоша Црњанског“, приредио Мило Ломпар, Службени лист, СЦГ, 2003.

Петковић, Новица, *Два српска романа*, интернет издање преузето са web сајта Антологија српске књижевности

Стефановић Драгутин, Станисављевић, Вукашин, *Преглед југословенске књижевности*, књига 4, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1971.

Црњански, Милош, *Дневник о Чарнојевићу*, Политика, Народна књига, 2004.

Црњански, Милош, *Лирика Итаке,* Драганић, 1994.

Црњански, Милош, Сеобе, www.baneprevoz.com

Црњански, Милош, *Изабрана дела,* Parnas book, Ваљево, 2007.

Црњански, Милош, *Милош Црњански, О национализму и српском становишту*, приредио Бошко Обрадовић, Српски сабор Двери: Catena Mundi, Београд, 2012.

Данијела М. Штрбац*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115679S

ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ И ЦИТАТНОСТ У РОМАНУ *МАНСАРДА* ДАНИЛА КИША

Кишови кратки младалачки романи, *Мансарда* и *Псалам 44*, објављени су заједно у издању београдског „Космоса“ 1962. године из практичних разлога. Наиме, када је Киш понудио издавачу свој први роман *Мансарду*, рекли су му да је то одвећ кратко књижевно дјело, стога је инсистирано да се та два романа штампају заједно, а показаће се да заједно представљају полазне тачке Кишове поетике: лична искуства и нека врста документарне књижевности. Након читања цјелокупног Кишовог опуса, уочавамо да ова два романа свједоче о двјема линијама које ће ићи паралелно кроз све будуће његове књиге: метафизичке опсесије, са једне, и „документарне“ реконструкције, са друге стране.

Као роман из Кишових студентских дана, који је написао са двадесет и пет година, *Мансарда* је била и остала књига о „годинама учења“. У интервјуу „Рађа се нова генерација“ из 1965. године Данило Киш је рекао: „Своју прву књигу *Мансарда* написао сам у једном тренутку самоубилачке кризе на чијем почетку је стајала једна младалачка љубав. Почео сам да је пишем у виду дневника једног самоубице, бележио сам хаотично стање своје свести, слике и звукове који су ме у грчевима потресали. Ја и данас волим ту своју књигу, не само зато што сам јој дужан...“

Када се *Мансарда* прочита послије других Кишових дјела, види се шта је све у овом роману започето и то све од самог наговјештаја постмодерног проблематизовања форме до етике побуне против било ког функционализованог схватања књижевности.

Роман *Мансарда* је састављен од једанаест насловљених и лабаво повезаних поглавља: *Еуридика*, *Мансарда I*, *Путовање или разговор*, *Повратак*, *Лаута или велики фестивал*, *Валпургијска ноћ или зачетак заборава*, *Код два десперадоса*, *Острво или дневник*, *Мансарда II*, *Мансарда III* и *Недеља, сунчан дан*. Уводни цитат романа је из Блоковог есеја, *Дневник жене коју нико није волео,* а тематизује многоспратну камену зграду као метафору која указује на човјеков друштвени статус. Од подрума ка тавану, напредујући спрат по спрат, расте сиромаштво и биједа. Тако Блоков текст постаје мото романа, којим нам се сугерише мотив умјетничке неприлагођености, али и неприлагођености модерног човјека.

* danijela.strbac00@gmail.com

Човјекова тежња да се пењањем у висину, у самоизолацију, уздигне изнад несреће свијета, довела је до тога да је све мање могао да схвати живот и да му се прилагоди. Блоков есеј је један од текстова са којима Кишова проза ступа у интертекстуални однос.

У најразуђенијем интертекстуалном односу са *Мансардом* је мит о Орфеју и Еуридици. Критичким сагледавањем, Киш је адаптирао мит и показао смјер главних настојања свог романа.

Мит о Орфеју је један од најпознатијих и најсложенијих грчких митова.

Орфеј је син трачког краља Ојагра и музе Калиопе, најславнији митски пјевач којем је Аполон поклонио лиру. Музе су га научиле да свира тако да својом музиком кроти звијери, помјера дрвеће и планине и омогућава Аргонаутима да савладају бројне препреке. Оженио се Еуридиком, коју је пуно волио. Настанио се међу дивљим Киконима у Тракији. Бјежећи од напасника Аристаја у долини ријеке Пенеја, Еуридика је нагазила на змију и од њеног отровног уједа умрла. Орфеј се није помирио са Еуридикином смрћу, те се спустио у подземље, вођен великом љубављу и жалосном музиком своје лире. Његова жалост за изгубљеном драгом, изражена музиком, растужила је све утицајне у подземљу, привремено зауставила мучење проклетих и измолила дозволу да врати Еуридику на земаљски свијет, али под условом да се Орфеј не окрене све док Еуридика не изађе на дневну свјетлост. Окренувши се, Орфеј је прекршио једини услов, који му је Хад, бог подземља, поставио за избављење вољене жене. Еуридика је нестала, а Орфеј је тиме заувијек изгубио своју драгу.

Гревс наводи и да су Орфеја рашчеречиле Мајнаде на Дионисов захтјев. Дионис је био увријеђен, јер је Орфеј радио на корист људима и савјетовао их да не приносе жртве. Мајнаде су му одсјекле удове и бациле главу у ријеку Хербо на чијим је таласима она, пјевајући, отпливала до мора и доспјела на острво Лезб. Тамо ју је напала љубоморна змија, коју је Аполон претворио у камен (Орфеј је био поштовалац свјетлости, зоре, Сунца и Аполона), а затим се Орфејева глава нашла у пећини посвећеној богу Дионису, гдје је прорицала све док јој Аполон није наредио да заниједи, будући да су његова пророчишта, у међувремену, била опустјела.

И Орфејева лира је доспјела за главом на Лезб, гдје је била смјештена у Аполонов храм, али ју је овај бог, заједно са музама, дао поставити на небо, у сазвијежђе Лире.

Орфеј је умјетничка природа, колебљива. Он спаја двије супротне страсти у себи, два правца, два пола: аполонијску усклађеност и дионизијску похлепност. Овај мит намеће два питања: Зашто се Орфеј окренуо и шта представља Еуридика?

Хадов ултиматум је подразумијевао аполонијско у Орфеју, а аполонијско представља узвишени симбол, док је дионизијско одређено као прижељкивана жена и многоструке жеље. Питање које оличава

Еуридика је питање Орфејеве душе, јер је она потенцијал аполонијског у њему. Еуридикина смрт је губитак Орфејеве моћи, јер да није преовлађивао тас са дионизијским баластом Еуридика не би ни била у Хаду, а Орфеј не би завршио тако трагично.

Подијељен у себи на овај начин и Кишов Орфеј види Еуридику као симбол узвишености и као жену-објект. Она је његова љубав-дјевојка, којој он повјерава свој највећи страх и, симболично прочитано, опсесивну тему страха од возова. Повјерење које је Орфеј указао Еуридики није случајно, и оно је и више од љубави. То је посвећеност. Еуридика је писање које је за Киша, као и за Орфеја једнако битно као и дисање.[1] Са друге стране, Еуридика је и Прљава Мачка, Магдалена, која задовољава дионизијски пол, тјелесност. Природа Еуридике је и Орфејева природа, то је моћ умјетности да ствара и разара!

Улога грчког мита је упућивање на идентификацију безименог приповједача. Орфеј је име које јунак *Мансарде* изговара као своје, док његова будућа драга добија два митска имена, од којих ни једно није њено право. Еуридика или Магдалена, идеал или библијска грешница?

Међутим, Орфеј са мансарде нема плаву крв трачког принца, он не припада свијету пуном сјаја и богатства у којем је живио митски Орфеј. Он припада свијету који живи на хладној мансарди, чија су главна обиљежја сиромаштво и неприлагођеност, а његова лаута, односно, гитара за вјерне слушаоце има мишеве и бубашвабе. Увиђамо да је грчки мит пародиран, што нас одмах асоцира на пародијске елементе витешког романа у *Дон Кихоту*. Чудесне моћи, које митски Орфеј посједује, губе своју важност када Орфеј са мансарде каже:

„А са лаутом нисам ништа узнапредовао.“

Закључујемо да Орфеј уствари и не зна свирати. Читав мит постаје пародија, а велика љубавна поема коју смо очекивали постаје, као што нам је писац сам најавио, „сатирична поема“.

Мансарда је и цитатни роман, јер се његова семантичка мрежа заснива како на парафрази античког мита, тако и на новој контекстуализацији фрагмента романа *Чаробни брег* Томаса Мана, а присутан је и знатан број латинских сентенци.

Цитат из *Чаробног брега* се налази у поглављу „Повратак“, а графички је одвојен од осталог дијела текста курзивом, те семантичком употребом француског језика. Одговарајући текст у *Чаробном брегу* се налази у поглављу „Валпургијска ноћ“. Оно што спаја Киша и Мана је отворена симпатија према главним ликовима: обојица на крају, уз помоћ аутора, напуштају нестварне свјетове у којима живе и суочавају се са стварношћу.

[1] На значај писања нам указује и латинска сентенца из првог поглавља, „Ни један дан без линије.“

У првом случају је она представљена списком аутентичних станара мансарде, а у другом је предочена у рововима прекопаним ратним пољима Западне Европе. Сам Киш је најбоље интерпретирао сопствени текст и поступак којим се користио:

„Тај дуги цитат из *Чаробног брега* ту је дат, дакле, као *мимезис* читања, те свакидашње активности човека гутенберговске галаксије и Приповедача у првом реду, а у намери да прикаже једну уобичајену, рутинску духовну делатност (читање), чијем приказивању у литератури није посвећено довољно пажње. (...) Наведени одломак-цитат, у конкретном случају, има, дакле функцију једнако приказивања колико и типизације: врста лектире (роман), писац књиге (Т. Ман), одабрани одломак (љубавни растанак на фону умирања), све то има овде своја јасно одређена значења, своју функцију и јасне кодове, ма колико они били елементарни и тек овлаш назначени: на широким маргинама овог поступка остаје, међутим, довољно простора за домишљање и употпуњавање, а то је већ домен читаоца (оног који држи књигу у руци) и критичара (оног који треба да дешифрује кодове и значења).

После цитата следи овај кратки пасус који је *указивање на изворе*, својеврсна белешка у којој је речено све што треба да буде речено, све што може и што сме да се каже у оквиру овог и оваквог *приповедачког поступка*; рећи више од тога значило би 'покварити половину задовољства', како би то рекли симболисти, значило би исписати намерно постављене широке маргине, остављене за досетљивог читаоца, значило би дати читаоцу шараду која је већ решена: [2]

Функција латинских сентенци у *Мансарди* је двојака; са једне стране то су путокази ка истини, урезивани ноктима по зидовима „у часовима интелектуалних криза и очајања као молитве очишћења“[3] са којих се чита судбина, док са друге стране ово представља зачетак једног поступка, који ће Киш касније редовно употребљавати у својим дјелима (навођење неких факата, у овом случају латинских сентенци, које ће допринијети истинитости пишчевих ријечи).

Киш је неке сентенце измијенио да би боље одговарале моту, као и самим јунацима *Мансарде*. Тако сентенца

“Qoud nonest in actis (in artis!) non est in mundo.“[4]

допуњена је пишчевим додатком у загради. Оригинални превод би гласио: „Чега нема у списима, нема га ни у животу“, а ни у умјетности, додао је Киш. Ова сентенца би могла да стоји као мото не само над *Мансардом*, већ и над читавом Кишовом прозом, јер под списом се подразумијева документ, а значај документа за Киша је вишеструк, нарочито у каснијим његовим дјелима. Само умјетничко дјело је нека врста документа, доказ о

[2] *Час анатомије*, стр. 140.
[3] *Мансарда*, стр. 22.
[4] *Мансарда*, стр. 22.

животу, који се догодио, да је неко постојао, да је нешто остало. Осим тога, ова сентенца нам указује на Кишов став о нераскидивости и повезаности живота и литературе.

Десета по реду, у том списку од деветнаест латинских сентенци:

„Amo, ergo sum." [5]

такође је промијењена у односу на оригинал. Француски рационалиста и филозоф, Рене Декарт, још је у осамнаестом вијеку своје учење заснивао на аксиому „Cogito, ergo sum.", односно, „Мислим, дакле јесам." Кишова *Мансарда* није љубавни роман, односно, Киш је од њега одустао и то је он сам објаснио, рекавши да је пред *Мансардом* стајала криза младалачке љубави. Упркос томе, тешко је не запитати се зашто би баш у тој, „рационалној" реченици Киш замијенио ријеч „Cogito", односно „Мислим" ријечју „Amo", односно „Волим"?! Одговор на ово питање је највјероватније у вези са списком животних питања са почетка романа. На том списку, као посљедње и издвојено дато је питање љубави. То питање је Киш даље разлагао на ситније дијелове, који су били у вези са „Њом" – Магдаленом, Еуридиком, покушавајући именовањем да се дистанцира од предмета писања имагинарне „Мансарде" јер „Именовати значи створити".[6] Тим разлагањем, он је хтио да покаже да објективно писање о предмету, који сувише боли и који је сувише близу није могуће: „...он никада није доживео љубав. Биће му лако да напише љубавни роман".[7]

Сентенца која се највише издваја и коју је и сам Киш објаснио у вези са *Мансардом,* а коју са друге стране јунаци дјела занемарују је:

„Primum vivere, deinde philosophari"[8]

односно „Прво живјети, онда филозофирати." Ово је и једна од значајних тема, као и једна од порука *Мансараде*. Прво живјети па филозофирати? Или обрнуто? „Живот је кратак, а умјетност дуга" али шта је битније? Филозофи са мансарде су лаганим спуштањем на земљу жељели да упознају живот како би га почели живјети. За Киша је увијек остало неријешено питње: мудрост живљења или мудрост живота?

Осим на латинском Киш је дао и неке сентенце у грчкој верзији, али латинским словима, што опет може послужити као "добро намештена замка" за одабраног читаоца. Таква је и она која се дотиче једне од главних тема романа – „ Gnohti seuaton"[9] или „Спознај себе."

Држећи се путоказа истине, као десет божијих заповијести, главни јунак ће се суочити са свим питањима на којима почива његова филозофија: са питањем вјере, гријеха, љубави, глади и учења. Осим што су ова питања кратак садржај свих сентенци, она су истовремено и главне теме *Мансарде*. Овдје није крај употребе латинских сентенци у Кишовом

[5] *Мансарда*, стр. 22.
[6] *Горки талог искуства*, стр. 187.
[7] *Мансарда*, стр. 27.
[8] *Мансарда*, стр. 22.
[9] *Мансарда*, стр. 22.

опусу. Наиме, свој најзначајнији роман, *Пешчаник*, Киш је, условно речено, завршио латинским цитатом у шездесет и седмом поглављу, оном које претходи *Писму или Садржају*:

„Non omnis moriar“ [10] односно „Нећу сав умријети“ те нам указао, још једном, на танку линију која повезује сва његова дјела.

Интертекстуалност и цитатност се поред каталогизације и документарности издвајају као незаобилазни поступци Кишове поетике. Младалачки роман, *Мансарда,* представља рано „складиште“ ових прозних поступака, који ће добити на значају у каснијим Кишовим дјелима, нарочито у *Пешчанику*. Интертекстуалност ће постати доминантан прозни поступак, јер Кишово настојање да сваки нови текст напише другачије од претходног ипак је резултирало њиховом узајамном сличношћу и њиховим узајамним дијалогом. Са прозора *Мансарде* пукао је видик на *Башту, пепео*, а затим и на *Пешчаник*, у којем је Киш коначно усавршио питање форме коју ће изједначити са константним кретањем воза. А путовати за Киша значи живјети, јер ахасверско путовање, дар предака, наслућено још у првим редовима *Мансарде* довело је до откривања фигуре жељезничког инспектора, Едуарда Сама, оца, или можда фигуре самог Киша?

Извор:

Киш, Данило. *Мансарда. Сатирична поема* – Приредио Раде Војводић – Издавачка кућа „Слово љубве“ – Београд, 1977. година.

Киш, Данило. *Псалам 44*, Глобус–Просвета, Загреб–Београд, 1983. година.

Киш, Данило. *Рани јади*, БИГЗ–Просвета, Београд, 1987. година.

Киш, Данило. *Башта,пепео*, БИГЗ–Просвета, Београд, 1987. година.

Киш, Данило. *Пешчаник*, БИГЗ–Просвета, Београд, 1987. година.

Киш, Данило. *Гробница за Бориса Давидовича, седам поглавља једне заједничке повести*, Либер–БИГЗ, Загреб–Београд, 1976. година.

Киш, Данило. *Енциклопедија мртвих*, Глобус–Просвета, Загреб– Београд, 1983. година.

Киш, Данило. *Час анатомије*, Издавачко предузеће Нолит, Београд, 1979. година.

Киш, Данило. *Homo poeticus*, Сарајево, Свјетлост, 1990. година

Сабрана дела Данила Киша, *Горки талог искуства*, Просвета, Београд , 2007. година.

Сабрана дела Данила Киша, *Живот, литература*, Просвета, Београд, 2007. година.

Сабрана дела Данила Киша, *Складиште*, БИГЗ–Просвета, Београд, 2003. година.

[10] Изабрана дела Данила Киша, *Пешчаник*, БИГЗ–Просвета, Београд, 1987, стр. 233.

Литература

Делић, Јован. *Књижевни погледи Данила Киша*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2004. година.

Делић, Јован. *Кроз прозу Данила Киша*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2005. година.

Пантић, Михајло. *Киш*, „Филип Вишњић“, Београд, 2002. година.

Данило Н. Петровић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115687P

УТИЦАЈ НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА ПОЕЗИЈУ ВАСКА ПОПЕ

Васко Попа је, уз Миодрага Павловића, један од најзначајнијих српских пјесника друге половине двадесетог вијека. Његова збирка *Кора* најавила је ново доба српске поезије. Попин поетски израз био је нов и свјеж и зато је снажно одјекнуо, прво у Југославији, а потом и у свијету. „Ако бисмо хтели једном речју да означимо особине песничког израза Васка Попе, онда је та реч, пре свих других, сажетост; ако би ова уметност имала своју девизу то би сигурно било: што мање речи." (Павловић 1964:234) Начин на који је Попа спојио нека од надреалистичких начела са нашом народном и старом књижевношћу био је нов, иако заснован на тим древним вриједностима.

За разумијевање његове поезије треба обратити пажњу на четири зборника које је пјесник саставио и који представљају четири стуба његове поетике. То су: *Од злата јабука – руковет народних умотворина*, *Урнебесник – зборник песничког хумора*, *Поноћно сунце – зборник песничких сновиђења* и *Јутро мислено*, антологија наше старе књижевности (издата постхумно). У њих је пјесник сакупио поезију која га инспирише и која је извршила снажан утицај на његово стваралаштво.

Није нимало чудно што је један модерни пјесник толико урођен у традиционалне вриједности наше усмене књижевности. Управо ту он препознаје будућност наше поезије. У предговору зборнику *Од злата јабука* он то јасно и каже: „Дубоко ту у песничком тлу нашег језика (ван кога се не може учинити ниједан крилати корак у поезији) леже, често затрпани под маховином и песком заборава, извори наших великих, прошлих и будућих, песничких токова." (Попа 1979:8) Управо тим токовима Попа се кретао стварајући нови пут наше пјесничке будућности.

Он је из народне књижевности преузео форму загонетки, мотиве бајки, формуле клетви, заклетви; у његовој поезији срећемо и познате ликове – светог Саву, Карађорђа, као и догађаје – Косовски бој и Први српски устанак.

У напомени на крају зборника *Од злата јабука*, Попа открива своја највећа интересовања везана за народно стваралаштво: „Није овде постојала намера да се начини антолгија наше народне књижевности (свеобухватни извор свих њених разноврсних, сложених, богатих, токова),

* vladikadanilopetrovic@hotmail.com

већ једино, као што је то у самом поднаслову истакнуто, да се прикаже једна, састављачу најдража, руковет народних умотворина.” (Попа 1979:271) Пратећи ове смјернице можемо лако препознати утицај ових облика на пјесниково дјело.

У десетој пјесми циклуса *Врати ми моје крпице* видимо како је пјесник уткао форму клетве у своју пјесму:

Црн ти језик црно подне црна нада (Попа 2001:117)

према:

Дао бог да био црн ко лонац (Попа 1979:141)

или:

Пламени ти залогаји а воштани зуби
Па ти жваћи изелице
Колико ти драго жваћи (Попа 2001: 117)

према:

Дао ти бог зимљиво срце, а лојане ноге, па нити се могао
зими огријати крај ватре ни лети на сунцу (Попа 1979: 141)

„Клима која ће више одговарати клетви и у којој ће наша клетва поново васкрснути у свој својој исконској снази и лепоти дата је у циклусима *Ђеле-кула* и *Очи Сутјеске*.” (Петковић 1968:141) И опозиција на којој је, у доброј мјери, заснована збирка *Вучја со*, између пса и вука, води поријекло из народног предања сачуваног у пословицама. „На самој површини српског језика, у његовој свакодневној употреби, пас и пасје је готово по правилу оно што је лоше и што није „наше”, него „туђе”. У старој и народној књижевности иноверни и непријатељ поистовећују се са псом.” (Петковић 1999:195) Потврду за ове ријечи налазимо код Вука: „Пасја вјера – Рече се, као поруга, злу чоеку.” (Караџић 1933:275)

У пјесми *Запевка* можемо лако препознати мотиве и форму наших тужбалица, а и сам наслов упућује на то; такође и радње које прати то тужење преузето је из нашег фолклора:

Лице орем ништа више немам
.....
Груди разбијам шта ће ми више (Попа 2001:241)

Циклус *Списак* из збирке *Кора* може се посматрати као скуп модерних загонетки. У зборнику *Од злата јабука* загонетке су приказане тако да наслов представља рјешење; „Уместо да метафорички опис предмета или створења, дат у главном делу загонетке, претходи одгонетању, он га следи као образложење”. (Александер 1991:1574)

Већ самом формом поједине пјесме подсјећају на одређене творевине народне поезије. Ево шта о томе каже пјесник Миодраг Павловић: „У синтакси он се опредељује за прихваћене, идиомом освештане, формуле било фолклорне или уличне. Распоредом елемената реченице, понекад глаголским обликом, стихови већ омеђују границе свог подтекста и наговештавају оживљавање исконских вербалних атмосфера, оних које су оваплоћене у цезури загонетке, у метрици клетве у

заокругљеностима народне поговорке и бесном шикљању псовке.” (Павловић 1964:236)

Често Попа користи и стих наше народне лирске поезије; у циклусу *Раскол*, из његове треће пјесничке збирке *Споредно небо*, често срећемо лирски осмерац:

Зашто ме нисте дозвали
Док ме живог дим гутао (Попа 2001:175)

или:

Откуд вам на крају кичме
Коло огњених језика (Попа 2001:180)

Али није само формом својих стихова Попа близак народној књижевности. То је само један од многих елемената наше усмене књижевности који је код њега добио нови живот и функцију. И у мотивима који се појављују у његовим пјесмама, можемо препознати благо скривано у ризницама нашег народног стваралаштва. Тако у пјесми *Осуђен бодеж* имамо:

Наг сивооки бодеж
насред млечног пута лежи (Попа 2001:149)

А тај окати бодеж, односно сабљу, могли смо видјети и код Момчила из народне пјесме *Женидба краља Вукашина*:

У Момчила сабља са очима (Ђурић 1998: 182)

У срцу белутка, из пјесме *Срце белутка*, пошто су га разбили, угледају змију:

Отворили срце белутка
У срцу змија
Заспало клупче без снова (Попа 2001:124)

То нам је већ позната слика из народне књижевности; када је распорио Мусу Кесеџију, Марко Краљевић је угледао три срца:

На трећему љута гуја спава (Ђурић 1998:327)

У циклусу *Споредно небо* срећемо неколико пута бајковити мотив животиње са неким предметом у утроби:

Змај огњени у утроби
У змају црвена пећина
У пећини бело јагње
У јагњету старо небо (Попа 2001:186)

или.

Сребрна риба у души
У риби мало сламе
На слами шарена крпа
На крпи три звезде девице (Попа 2001:188)

Још један утицај бајки видимо у циклусу *Зев над зевовима*, такође из *Споредног неба*. Све пјесме овог циклуса почињу уобичајеном формулом бајки „Било једном...”

И гусле, као једно од главних националних обиљежја српског народа и инструмент уз који су се пјевале наше народне пјесме, нашле су своје мјесто у трећој пјесми циклуса *Трагови хромога вука*, из збирке *Вучја со*:

На запаљеним гуслама
Хроми вук под земљом лети
.....
Гусле под њим јече
Бљују ватру
И гутају помрчину (Попа 2001:303)

Попа у гуслама, а преко њих и у усменој традицији, види пламен који је водио српски народ у борби против Турака.

У збирци *Непочин поље* један циклус носи назив *Игре* и у њему су описане неке нове игре, које се играју на непочин-пољу. Начин на који су те игре приказане неодољиво подсјећа на описе које је Вук С. Караџић дао у свом *Српском рјечнику*; ево како се објашњава појам клис: „(...) Играчи се подијеле на двије стране, па се хватају у штап која ће страна играти.” (Караџић 1986:393) А ево како се игре описују код Попе:

Једни одгризу другима
Руку или ногу или било шта
Ставе то међу зубе
Потрче што брже могу
У земљу то закопају (Попа 2001:88)

Иако се епске пјесме нису нашле у зборнику, *Од злата јабука*, оне су такође имале огроман утицај на стваралаштво овог пјесника. Попа је јунаке из наше историје и епских пјесама приказивао у својим дјелима на један посебан начин. Косовски бој, Карађорђе, свети Сава и кнез Лазар нашли су своје мјесто у митолошком сазвјежђу Васка Попе.

Косовски мит био је и биће вјечито надахнуће умјетницима. Ни Попа није изузетак. У циклусу *Косово поље* из збирке *Усправна земља* он даје своје виђење боја. За пјесника Косово није земља; уосталом, рекло би се да оно што се на том пољу догађа и није важно. Сам бој није био важан ни за народ који је испјевао пјесме о Косову. Битка се само узгредно помиње, док се нагласак ставља на догађаје који јој претходе. У Попиној пјесми *Бој на Косову* не описује се сам бој, него се објашњава који су пут Срби изабрали. Док јашу у бој, ратници на небу виде вучјег пастира (светог Саву) и сустижу га; за њима се и земља усправља, док се под њима оружје само насред поља уједа. Тако је пјесник приказао опредјељење кнеза Лазара:

Цар воледе царству небескоме
А неголи царству земаљскоме (Ђурић 1998:266)

Од тог тренутка то постаје усправна земља; тим чином заувјек је одређена будућност те земље, земље над којом се надвија мрак у коме доминира млад мјесец који коси пшеницу, али тај мрак неће дуго трајати.

Небо је послало Сунчевог намјесника, „светлозарну главу” убице змаја са Косова поља, чији сјај ће да показује пут ка избављењу и поновном свитању.

Попа Лазара приказује као убицу змаја:

Стоји пресрећан на облаку
Бос у подераној кошуљи
Опасан репом убијеног змаја (Попа 2001:231)

А змај је у нашој народној поезији оличење зла против којега се човјек бори и кога само одабрани јунак може убити.

Косовска битка описана је у нашој народној књижевности као борба за царство небеско, док земаљско царство бива одбачено. Код Попе и вечера уочи боја изгледа необично:

Сви сједе провидни за столом
И виде један другоме звезду у срцу (Попа 2001:228)

Вечера се у Попиној верзији дешава на Косову пољу, а не у Крушевцу „мјесту скровитоме”. На њој су они исти јунаци, али су провидни; они представљају вјечно жив дух онога за шта су погинули и на том мјесту „ни на небу ни на земљи” у неком неодређеном времену, садашњем/будућем/вјечном, сједе за столом и подсјећају на своју жртву. Бој је приказан у неком надвремену. Стиче се утисак да стално траје и да једина сврха погибије јесте то што је, једном за свагда, направљен избор између два царства.

Кос, који све прати својом пјесмом, отима поље из руку четири црна вјетра и свој зелени свитак односи негдје гдје ће опет бити размотан. Косово је заувјек отргнуто од материјалног свијета и преселило се у душу народа. Косовим одношењем поља измиче се тло под ногама змаја који, заједно са четири црна вјетра, остаје у том простору ни на небу ни на земљи не знајући да никада нико неће моћи да положи своје руке на њега; оно је много више од парчета земље-Косово је мајка једног народа:

Поље као ниједно
Над њим небо
Под њим небо (Попа 2001:227)

Нису ли управо то радили и народни пјевачи, који су својим пјевањем о Косову чували сјећање на славна времена. Они су тај свитак развијали и са њега читали тајна слова сваки пут кад је српски народ улазио у нове борбе.

Још једна велика борба српског народа, описана у усменој епици, нашла је мјесто у опусу Васка Попе – Први српски устанак. Црни Ђорђе се, у истоименој пјесми, не обраћа Дрини, као код Вишњића, него устаницима који немају будућност јер:

Ионако вас нема и нема мене (Попа 2001:239)

Његов позив упућен је онима чији су животи давно отписани, онима који треба да помогну рађање нових покољења, да својом смрћу ставе тачку на смрт Србије. Сан о слободи убрзо бива срушен; *Ружа над*

Чегром гута све и не оставља ништа иза себе. У завршној пјесми циклуса *Ђеле-кула* имамо стихове:

Расцветавају нам се лобање од смеха
Гледај нас нагледај се себе
Чекамо те чудо (Попа 2001:243)

У њиховој изазивачкој заједљивости подсјећају на завршне стихове *Боја на Мишару*:

Рани сина пак шаљи на војску
Србија се умирит не може (Ђурић 1998:685)

Дакле, усмена традиција одиграла је велику улогу у стваралаштву Васка Попе. Пјесник је из ње преузео неке облике, мотиве, вјеровања, као и догађаје и личности, али то није све. Једна од јако битних одлика пјесничког стваралаштва Васка Попе јесте концепција збирке пјесама као збирке циклуса, а опет све његове збирке могу представљати циклусе једне велике књиге. „Ти циклуси нису само збирови песама са заједничким насловом; од самог зачетка, његова поезија има у виду циклусни план којим опасује, затвара и исцрпљује своју тему. Помоћу организовања песничке материје у циклусе он је хтео да индивидуалност појединих песама органски надрасте; карактер сваке од његових песама постао је условљен присуством једне песме пре себе и друге после себе. За време писања она је већ дио једне веће целине.” (Павловић 1964:239) Могуће је да је идеју за овакав начин груписања пјесама Попа преузео из народне књижевности, гдје су одувјек постојале групе пјесама које су обрађивале једну тему. И у зборнику *Од злата јабука*, Попа је користио цикличну организацију. „Умотворине су овде размештене по малим колима, дакле циклично, на смену: бројаница, загонетке, песма, прича, пословице и изреке, враџбина и басна, брзалица, клетве и заклетве.” (Петковић 2007:63)

Ову претпоставку можемо поткријепити и ријечима самог пјесника, који, у напомени зборнику *Од злата јабука*, каже: „Епске песме, на жалост, нису унете у књигу јер представљају органске делове једне заокружене, у мрамору исклесане целине, делове нашег величанственог народног епоса, који се не може и не сме распарчавати.” (Попа 1979:271)

Васко Попа ће остати упамћен као један од великих пјесника српског народа; његова величина, између осталог, лежи и у томе што је у потрази за новим, стално пред собом имао традиционално, оличено у народној књижевности.

Извори:

Ђурић 1998: Војислав Ђурић, *Антологија народних јуначких песама*, СКЗ, Београд, 1998

Караџић 1933: Вук Караџић, *Српске народне пословице*, Државна штампарија Краљевине Југославије, Београд, 1933.

Караџић 1986: Вук Караџић, *Српски рјечник (1852)*, Просвета, Београд, 1986.

Попа 1979: Васко Попа, *Од злата јабука – руковет народних умотворина*, Нолит, Београд, 1979.

Попа 2001: Васко Попа, *Сабране песме*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2001.

Литература

Александер 1991: Ронел Александер, Фолклорни елементи у поезији Васка Попе, *Књижевност*, год 46, књ. 92, бр. 11-12, Београд,1991. стр. 1572-1587

Павловић 1964: Миодраг Павловић, *Осам песника*, Просвета, Београд, 1964.

Петковић 1968: Новица Петковић, *Артикулација песме*, Свијетлост, Сарајево, 1968.

Петковић 1999: Новица Петковић, *Огледи о српским песницима*, Друштво за српски језик и књижевност, Београд, 1999.

Петковић 2007: Новица Петковић, *Словенске пчеле у Грачаници*, Завод за уџбенике, Београд, 2007.

Душица Д. Стевановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115695S

КЊИЖЕВНИ ЛИК У НАСТАВИ

Увод

Књижевни лик заузима веома важно место у вишеслојној структури књижевног дела. Он је најчешће главно обликовно упориште и сама његова структура утиче на уметничку вредност текста. Наиме, лик је један од најдинамичнијих елемената у делу који има своје значење, структуру, функцију и смисао. Стога се у склопу јединства аналитичких и синтетичких поступака обраде наративног текста лику мора дати адекватно место.

Школско проучавање уметничког текста врло успешно се повезује и усклађује с тумачењем књижевног лика и његове уметничке изграђености у њему. Уживљавање у субјективна искуства књижевног лика омогућавају ученицима да се уносе у уметнички свет, да се саживљавају са њим и у машти га дорађују.

Наставна пракса је показала да се књижевни текст у процесу доживљавања и разумевања ученицима најпре приближи преко лика. Првенствено се мисли на епске јунаке. Интеракција између књижевног лика и ученика у настави може се појачати помоћу функционалних наставних поступака и многобројних приступа, посебно оних којима се усмерава откривалачка и стваралачка активност ученика.

Методички поступци и приступи интерпретације књижевног лика

Пред наставником и ученицима су различите могућности примене приступа и наставних поступака приликом анализе књижевног лика на часу. Традиционалана настава се више залагала за примену нормативних поступака, односно придржавања унапред утврђених устаљених етапа чији редослед треба поштовати приликом интерпретације књижевног лика. На тај начин се сваком лику, мање-више, приступа на исти начин не уважавајући се његове индивидуалне особености. Ученици, углавном, уоче главне и споредне ликове, издвоје физичке карактеристике, истакну позитивне и негативне особине, најчешће стереотипије. Примећује се једностраност приступа у посматрању и тумачењу лика. Услед наставникове неинвентивности и методичке схематичности, такви часови

* dusicast77@gmail.com

пасивизирају ученике, спутавају њихову мисаону ангажованост и креативност, свестраност у сагледавању лика. Формализована интерпретација сувопарна је и назанимљива, па ученици губе интересовање за књижевне јунаке, и дело уопште.

Свака анализа лика мора бити свестрана и комплексна. То можемо постићи сваралачким поступцима тумачења књижевног лика за који се залаже савремена методика наставе књижевности. Стваралачка настава не трпи шаблоне и искључивости, већ је разноврсна и отворена за ново, посебно за оне облике, методе и средства којима се подстиче развој стваралачких способности ученика и креативност наставника. Ученицима се мора омогућити да испоље себе као читаоца, да искажу своје доживљаје и утиске, ставове и мишљења, запажања и сазнања о књижевном лику. Од наставника се очекује да поседује методичку умешност и инвентивност којом он побуђује радозналозст за тумачење књижевног лика и антиципира његов сазнајни пут у свест ученика. Његова улога је да осмисли и омогући ученицима ситуације за анализу лика које су прилагођене њиховим предзнањима, развојним карактеристикама, потребама и интересовањима. Он их подстиче, упућује, усмерава и мотивише да размишљају о неком књижевном лику и његовом уметничком обликовању. Зато у средиште припремања долази оперативно предвиђање и стручно планирање оригиналних приступа и функционалних поступака којима ће се омогућити доживљајно ангажовање и истраживачко и критичко деловање ученика приликом проучавања књижевног лика. Најбољи резултати се постижу путем истаживачких задатака и проблемско-стваралачке наставе. Тако се тумачење књижевног лика подиже на ниво стваралачког реаговања и усмерава на развијање стваралачких способности ученика. Дакле, сву методичку литературу која предлаже различите моделе интерпретације књижевног лика треба читати уз дозу критичности и, једино, стваралачки примењивати.

Књижевни лик није нимало лако створити јер он мора имати своју психолошку одрживост и веродостојност. Опште познато је да писац користи низ могућности да лик у делу убедљиво представи. Наиме, све што је у делу садржано, посредно и непосредно, учествује у карактеризацији лика. Некада се чак инвентивним именовањем указује на његова доминантна својства. Стога, следећи пут уметника бићемо у положају да лик одређујемо средствима које нуди сам текст. Један од најважнијих циљева стваралачког приступа анализи књижевног лика је да ученике оспособи да самостално откривају структуру, улогу, задатак или, тачније, његову мисију у том уметничком делу. Зато упознавање ученика са сазнањима методологије тумачења књижевног лика, здружена са њиховим читалачким искуством, обезбеђују ваљано и поуздано проучавање лика у настави.

Ученици, најпре, морају бити оспособљени и обучени да откривају структуру лика у наративном тексту јер она условљава и примену

одговарајућих наставних приступа. Звонимир Диклић (1978, 124) наводи следеће могуће приступе: психолошки, социолошки, етички, филозофски, лингвистички, стилистички итд.[1] Сувишно је сада говорити шта сваки од ових појмова значи, већ треба нагласити да се ученици поступно упознају са свим аспектима тумачења књижевног лика. Обогаћујући тако своје знање, ученици временом уочавају и прихватају да организација и интерпретација лика у настави првенствено зависи од облика његовог испољавања, од којих се многи међусобно додирују, укрштају и допуњују. А књижевна уметност обилује разноврсним ликовима. Таква реализација интерпретације омогућава ученицима да се упознају с многим ликовима који су носиоци одређених идеја, афеката, социјалних концепција, психолошких немира и ломова... Тако ће упознати и најсложеније ликове у којима се укрштају њихове физичке, психолошке, социолошке, етичке и филозофске карактеристике.

Морамо се подсетити на чињеницу да је лик елеменат наративног текста неодвојив од његових осталих структурних елемената. Зато се проучавање ликова у наставним околностима мора заснивати и на његовом прожимању са осталим стуктурним елементима књижевног текста. Стручним вођењем и усмеравањем наставника ученици се обучавају да увиђају улогу фабуле, сижеа, мотива, улогу нарације, унутрашњег монолога, доживљеног говора, дескрипције (пејзажа, ентеријера, екстеријера), улогу атмосфере и ситуације, пишчевих коментара на карактеризацију лика. На тај начин, уз књижевни лик се успешно може сагледати целокупна епска радња, мотиви, облици приповедања...

С обзиром да је обликовање лика врло често и жанровски и стилски условљено, то даје простора за још један могући приступ његовој анализи са којим се ученици благовремено упознају. Они треба да уочавају и разликују темељне разлике у обликовању лика у различитим књижевним врстама (басна, бајка, новела, приповетка, роман), као и с аспекта стилске обликованости (романтичарски јунак, модеран јунак...).

Из свега до сада реченог следи да је и у настави најбоље примењивати методолошки плурализам који се заснива на примени више критичких и истраживачких гледишта, чија заступљеност и међусобни сараднички односи се увек прилагођавају природи конкретног књижевног лика. Наравно, и од узраста ученика, њихових способности и обучености, и од програмских захтева, зависи које ће могућности наставник и ученици искористити. Зато можемо рећи да је тумачење књижевног лика у настави заиста сложено питање услед чега се спроводи већ од првог разреда основне школе.

Наставници већ у нижим разредима подстичу и мотивишу ученике да уочавају ликове у наративном тексту, да наведу места у тексту где се

[1] Звонимир Диклић детаљно анализира све наведене приступе, стр. 124-158.

ликови испољавају, да уоче разлику и значај главних и споредних ликова, да издвоје особине ликова, да заузму одређени став према лику. Наравно, што су ученици старији, анализа је дубља и потпунија, проширује се на књижевнотеоријском плану. У завршним годинама школовања ученици би требало да су оспособљени да увиде све околности њиховог испољавања, да лик посматрају и анализирају у кључу његове функционалне повезаности и условљености са осталим елементима текста, да лик сагледају као елеменат унутар целине. Припреме за тако обучене и оспособљене ученике трају дуго, од основне школе кроз средњошколско проучавање књижевности, спроводећи се упорно, поступно и систематично. Из године у годину ученицима се тако пружа могућност да обогаћују своја сазнања и искуства.

Циљеви наставног проучавања књижевног лика су многобројни и разноврсни. С обзиром да се помоћу њега нарочито може васпитно деловати, ту ћемо се и задржати и на ту чињеницу указати. Највише мотивационих извора за васпитно деловање пружају они ликови који су дубље деловали на осећајни свет ученика. Само уколико су их узбудили и одушевили, ако су заокупили њихову машту, ако су побудили њихову знатижељу и замишљеност над њиховим поступцима и ставовима – само такви ликови ће моћи да утичу на ставове и понашање ученика. Када се на методичан начин мотивациона снага лика удружи са функционалним наставним поступцима и приступима, онда се најбоље могу искористити и остварити њихове васпитне вредности. А васпитна улога у тумачењу књижевног лика се огледа у: оспособљавању ученика за морално просуђивање; одупирању негативним појавама и неповољним утицајима средине; одбацивању свих видова агресивности и асоцијалног понашања; развијању самосвести и личне слободе; поштовању различитости; подстицању саосећања са ближњима и одговорности према другима; упознавању са последицама афеката (беса, мржње, страха) и развијању свести о потреби њихове контроле; стицању врлина разборитости и мудрости. Најбољи начин за усвајање свих ових моралних вредности је истицање примера који показује надмоћ добра и позивају ученике да трајно за њим теже.

Многи писци су велику пажњу поклањали изградњи психологије ликова, брижљиво их обликујући разноврсним средствима. На пример, Борисав Станковић је писац који је с много стваралачке концентрације и пажње радио на изграђивању својих ликова – запажа појединости о њиховом спољашњем изгледу, психолошки их продубљује, истиче њихове моралне вредности, чулни и социјални портрет. Његови ликови нису само носиоци одређене радње и учесници одређених догађаја и ситуација него су преко њих артикулисане многе пишчеве идеје, схватања и размишљања. Он је писац који прати унутрашња преживљавања појединца, психичке ломове, сагледава га и унутар друштвених и социјалних оквира који стежу и спутавају личност, али га слика и у сукобу с властитим жељама и

пробуђеним чулима. (Деретић 1981, 453). Комбинује лирско и драмско са епским да би зашао у сложен свет својих јунака које повезује осећање расцепљености, отуђености, личног пораза. Уметнички квалитети дела Боре Станковића су неоспорни и вишестуки. Због тога се и проучавају у настави књижевности.

На примеру приповетке *Увела ружа*, која је наставним планом и програмом предвиђена за ученике осмог разреда, практично се може показати примена различитих приступа интерпретације њених ликова. Она омогућава да књижевне ликове сагледамо кроз садејство свих чинилаца приповетке.

Интерпретација приповетке

Држећи се програма за осми разред, интрпретираћемо приповетку *Увела ружа*, уз пуну ангажованост ученика, указујући на средства којима се Бора Станковић служио градећи своје ликове. Морају бити заступљени различити приступи: психолошки, социолошки, етички. На овај начин ученици ће стећи сазнања о људској природи, њеним унутрашњим немирима и кризама, друштвеној условљености њеног карактера. Нарочито је погодна за указивање улоге и значаја различитих форми приповедања у психолошкој и социолошкој изградњи лика, па ће се томе и посветити највећа пажња. Циљ овако замишљене интерпретације је да ученици уоче и увиде значај и функцију осталих сруктурних елеманата приповетке на карактеризацију њених ликова.

Припремање ученика за читање и тумачење приповетке

Пошто је програмом предвиђена обрада одломка, упутити ученике да приповетку *Увела ружа* прочитају у целини. Тиме ће се створити јединствена тематска и композициона целина. Подсетити их да су у седмом разреду обрадом приповетке *Наш Божић* завирили у уметнички свет Борисава Станковића. Зато ученици добијају задатак да се подсете најзначајнијих података из живота и рада Боре Станковића. Њихову читалачу радозналост можемо пробудити и продубити причом из пишчевог личног живота. Као инспирација за ову причу њему је послужила девојка Паса, лепа и богата јединица са којом је одрастао и коју је волео, а она се удала за другога.

Да би се ученици саживели са ликовима и припремили за активно учешће у књижевној анализи, упутићемо их на истраживачко читање које ће обавити код куће. Припремљене и умножене наставне листиће с подстицајним истаживачким задацима поделићемо ученицима. Истаживачки задаци ће их додатно стимулисати и подстаћи да пажљиво ослушкују ликове, да дубље зађу у њихов сложени свет и, касније, с лакоћом тумаче.

Истраживачи задаци

1. Прочитајте приповетку *Увела ружа*. – Покушајте да се уживите у њен уметнички свет. – Пратите и образлажите своја размишљања, осећања и расположења изазвана овим уметничким светом. - Размислите и спремите се да објасните до којих сазнања вас је довело ово Становићево дело.
2. Размислите о улози приповедача у приповеци. – Анализирајте уметничке ефекте остварене приповедањем у првом лицу. – Зашто је приповедачева исповест усмерена према Стани? – Уочите и образложите улогу различитих времена приповедања које писац користи у приповеци.
3. Пратите како се развијала љубав између Косте и Стане. – Трагајте за разлозима Костиног ћутања на вест да се Стана удаје. Размислите о њиховој повезаности са старамајчиним очекивањима. - Шта је запечатило судбину главних јунака.
4. Писац користи различите облике приповедања. Пратите како се у форму дневника укључује дескриптивно приповедање. Уочите улогу дескрипције на карактеризацију ликова. – Упоредите слику одрасле Стане са представом Стане из младости. – Уочите детаље којима се обликују слике комшијских кућа. – Анализирајте функцију описа на крају приповетке.- Шта нам речито ћутање и изражајни дијалози говоре?
5. Опишите сусрет двоје младих након неколико година. Шта вам говори о њима њихово понашање. - Анализирајте Костина осећања при том сусрету. - Упоредите Станина расположења и осећања на почетку и на крају приповетке.
6. Размислите о свевременим порукама које носе јунаци ове приче. Спремите се за закључно излагање о њеном уметничком свету и идејном богатсву.

Мотивисање ученика за наставни разговор о приповеци

Пре интерпретације текста неко од ученика презентује најбитније биографске податке о Бори Станковићу. Ученици ће добити следеће информације:

Борисава Станковића (1876 – 1927) сматрају једним од зачетника наше модерне прозе. Рано је остао без родитеља. Подигла га је бака, талентована усмена приповедачица, која је у њему пробудила љубав према прошлости породице и родног града. Материјал за своје књижевно дело проналазио је у утисцима и сећањима из детињства. Слика родно Врање на прекретници турског времена и новог доба. Његову прозу одликује преплитање епских елемената са лирским и драмским. То преплитање

посебно је изражено у карактеру и судбини ликова. Најважнија Станковићева дела су: збирке приповедака: *Из старог јеванђеља, Стари дани и Божји људи*; драме: *Коштана* и *Ташана*; романи: *Нечиста крв* и *Газда Младен*.

Познато је да читање афирмативних и оригинално исказаних вредносних судова, снажан је подстицај за читање и разумевање књижевног дела. Још, ако тај вредносни суд изриче познати песник о познатом писцу, онда је он веома функционалан у мотивисању ученика за тумачење књижевног дела. Зато наставник истиче да је наш познати песник Јован Дучић лично познавао Бору Станковића, коме је посветио и један текст. Ученици ће сазнати да је Дучић на свој лирски и особен начин изрекао своја запажања и оцену о стваралаштву овог писца. Наставник ће изражајно прочитати два одломка из тог текста:

„*Песник свога града, живећи лично животом оних Врањанаца које је описивао, носио је дакле најбитније и најречитије што је у томе људству одиста и живело.(...) Он је дао слику своје средине, али је ипак, и пре свега, давао слику човекове душе. Његов Врањанац није искључиво описиван као човек свог предела, него човек једне врло широке сфере људске страсти и морала. Он је први у нас говорио о души. Зато је био право чудо свог књижевног доба*.“ (Дучић 1969, 71-98)

Прочитаним одломком ћемо подстаћи ученике да проналазе, откривају и запажају доказе за тако изречену оцену.

Ток и резултати интерпретације

На темељу оног што су о писцу и његовом делу сазнали путем истраживачких задатака, као и упечатљивих речи Јована Дучића, наставник почиње разговор о уметничким доживљајима које је изазвала приповетка:

Образложите чиме вас је уметнички свет приповетке Увела ружа привукао? Због чега је он посебан? Објасните како су се развијала ваша осећања током читања приповетке. Процените ваш емоционалан однос према главном јунаку. Са којим питањима вас је суочило ово дело? На која размишљања вас је подстакло?

Прича о несрећној љубави двоје младих наилази на топао и снажан пријем код ученика, побуђује њихово интересовање, свесно и искрено се уживљавају у преживљавања главних јунака, трагају за оправданошћу њихових поступака. Њихово интересовање биће подстакнуто и начином на који је ова приповетка испричана.Она пред њих поставља питање односа према важећим друштвеним нормама, породици, праву на личну срећу. Причајући причу о неоствареној љубави својих јунака, Станковић отвара свевремена питања – шта човеку не дозвољава да оствари личну срећу, због чега мушкарац и жена, иако то обоје желе, не могу да споје своје светове.

Након успостављања емоционалних и сазнајних веза ученика са садржајем приповетке, интерпретацију настављамо на темељу унапред датих истраживачких задатака састављених од функционалних питања и упутстава који усмеравају аналитичку пажњу и подстичу радозналост ученика.

Ко приповеда о својим успоменама? Коме се приповедач обраћа и шта га на то побуђује? - Обајасните функцију дневничке форме приповедања. - Тумачите везу будног сна и поднаслова „Из дневника“ са осећањима и расположењима главног јунака. - Уочите и образложите улогу различитих времена приповедања које писац користи у приповеци.

Приповетка је исприповедана у првом лицу. Улога наратора поверена је Који који у дневнику бележи пресудне догађаје из свог живота. Присутан је током целе приче. Догађаји и ситуације су обликовани онако како их је он сачувао у свом сећању. Тиме је наглашена његова припадност свету о коме говори и интимна веза међу ликовима. Захваљујући дневничкој форми, прича добија на аутономности и веродостојности. Приповедач се непосредно обраћа вољеној девојци, Стани. Једном је то позив: „*Хајде да сневамо*“, а други пут јој се обраћа речима: „*Је ли да је овако било*?“ или питањем: „*Сећаш ли се тог тренутка*?“ На овај начин Стана постаје саучесник и сведок који ће да потврди веродостојност његове приче. Форма дневника помаже главном јунаку да се оправда пред самим собом, да од Стане измоли опроштај и да поново проживи свој неостварени сан. Исповест следи после сањарења

Користећи различита времена приповедања, Станковић омогућава Који да побегне од ружне свакодневнице. Истовремено оживљавајући прошлост и поредећи је са садшњошћу, приповедач може да сагледа последице својих одлука

Уочите главни мотив у приповеци Увела ружа. – Пратите и анализирајте како се развијала љубав између Косте и Стане. – Шта је утицало на процват те љубави? Опишите тренутак у коме Коста у Стани почиње да гледа жену. – Зашто младић постаје тужан? – Анализирајте разлоге због којих је Коста ћутке пристао да се вољена девојка уда за другога. – Размислите о њиховој повезаности са стармајчиним очекивањима од унука. На који начин она своја очекивања исказује? Како њена визија унука у будућности утиче на Косту? - Зашто се Марија покорава одлуци старе мајке? Анализирајте њихов однос.

У лирској, елегичној приповеци *Увела ружа* описана је љубав двоје младих која је несрећно завршена. Прича је обликована око неколико битних момената из живота главног јунака. Поједини делови су издвојени у први план - детаљно представљени-детињство Косте и Стане, рана младост, први грех у наговештају и наслућивању, поновни сусрет. Сваки од тих делова пропаћени су емоцијама главних јунака. Уочавамо како се емоције рађају, буде чула, да би кулминирале и потом опадале, бивајући потиснуте под притиском друштвених фактора. Оно што раде, носиоци

радње не раде по својој вољи тако да су више извршиоци радње него њени творци.

Дечак Коста и девојчица Стана живе у суседству, дели их само зид. Он потиче из некада богате породице, која је осиромашила, а она се са својима доселила са села. Одрастају заједно и временом се између њих буди права младалачка љубав и страст. Наговештај те љубави дат је у сцени у којој Стана као девојчица за време задушница остаје сама са Костом:

„*Ја сам сео, прекрсти ноге и пуним уста, а ти само трчкараш, доносиш, седаш спрећу мене подвивши колена и пробираш што је најбоље... `Па такав је ред`, одговараш ми озбиљно, `мужу жена треба најбоље да да...она може и после, што остане од њега, да једе.`“ (*Станковић 1970, 252*)*

Дечија игра прераста у љубав која свој врхунац доживљава у заједнички проведеној ноћи која је дата у наговештају. Своје страсно осећање прожето наивношћу и младошћу открће после те ноћи. Питањем колико има још да учи, она исказује страх од могућег губитка, али и наду да ће за њега удати. Стана верује да ће љубављу задржати Косту. Не слути чему воде класне и психолошке разлике између њих.

Главни јунак живи са баком коју назива мајком. Вежу их поверење, поштовање, породична љубав. Старамајка је сва окренута прошлости и живи у нади да ће баш он, њен унук Коста, повратити стару породичну славу и материјалну моћ предака и зато само гледа у њега и живи за њега.

„*Мајка је моја желела, да ја постанем оно што мој отац не беше, да повратим изгубљено имање, уздигнем и још лепшим сјајем обасјам већ помрачено име наше... Она само сањаше некадашње богатсво, зидаше своје куле на мени и можда баш јој и то даваше снаге и онолико дугог живота*.“ (Станковић 1970, 253)

Она схвата да би женидба њеног унука и сиромашне сусетке уништила сва њена надања и очекивања да се поврати стара породична моћ. Зато она наговарара Марију, девојчину мајку, да уда Стану. Нико од ликова не говори отворено о правим разлозима Станине удаје. Хладан, охол тон старе мајке је врло сугестиван и јасно ставља до знања да другачије не може бити. Недоречен дијалог са Маријом у коме доминантно место заузима њено наглашено „*да знаш*“ и Маријино „*знам ја све, ацике“,* одредили су судбину главне јунакиње. Понесен амбицијама, пробуђеним бакиним причама, и Коста на почетку почиње да мења своје понашање. „*Ја сам само то знао да ти ниси за мене, да си много доле, ниско, ниско*.“ (Станковић 1970, 255)

Случајни поглед на њену руку натераће га да у њој сагледа младу жену која ће пробудити сва његова чула. „*Из целе тебе избијала је топлина, мекота и неки чудан, опојан мирис, који никад више у животу не осетих*.“ (Станковић 1970, 256). Од тад живи два живота. Подељен је између свог унутрашњег света и света у коме живи за друге. С друге

стране, постоји и расцеп између света осећања и жеља и света свеколиких прописа патријархалне културе којој припада. Јасно му је да је његова обавеза да обезбеди повратак породице у касту старог врањанског друштва, и да зарад тога мора жртвовати лични живот. Слика старемајке која са ногама одвијеним под шалваре шије кошуље да би унука извела на пут, остаје у свести главног јунака тако да он у пресудном моменту ћутке пристаје да се вољена Стана уда за другога. У њему су сукобљени морално и телесно. Док на њега делују моралистички принципи, он осуђује своје поступке, али кад надвлада телесни, он му се сасвим препушта. Његова подељеност може се тумачити као одлика модерног човека који тежи ка индивидуалности коју са собом носи нова, урбана култура. Он се одвојио од патријархалне средине и отишао на школовање да би се вратио као независна, слободна личност. Љубав са Станом му не помаже у томе, али ће на крају схватити да је бежање од те љубави, бежање од самог себе.

Своја очекивања од унука старамајка не износи директно. Понављајући приче о породичној слави и богаству, индиректно подсећа унука да је он тај који треба породичном имену да врати стари сјај. Прати како се развија љубав између двоје младих и, кад јој се учини да је отишла предалеко, одлучује да делује. Убрзаће Станину удају. Мајчина питања о почетку школе само су параван. На овај начин она га још једном подсећа на обавезу коју има према породици, а која љубав и брак са Станом чине немогућом и младић је тога свестан.

Пратите и анализирајте улогу различитих облика приповадања у креирању ликова и сликању њихових унутрашњих преживљавања. – Уочите особености дијалога у тексту? На који начин њихово понашање открива оно што је остало неизговорено? - Уочите и истакните детаље којима се обликују слике комшијских кућа. Објасните њихову улогу. – Потражите у тексту слику Станине лепоте. Упоредите је са њеним портретом на крају приповетке. Објасните његову везу са насловом приповетке. – Тумачите симболику описа на крају приповетке. У каквој је вези са судбином главних јунака? – Какву функцију имају песме у приповеци?

Младалачка осећања и љубавни занос наглашени су у овој приповеци. Ови јунаци дубоко преживљавају своје унутрашње сукобе и потресе које Станковић представља кроз различите форме приповедања.

Дијалози су изражајни и праћени прећуткивањем пробуђених осећања и чулним немирима. На пример, у дијалогу непосредно пред њихову прву заједничку ноћ, Стана и Која више говоре неизреченим и понашањем него речима:

„ *`Ево ме`, шану плашљиво и врело. `Ти, ти, ти?...`, па се загрцну, паде и бризну у плач. `Стано?!` тргох се уплашен. `Ох, ох!`грцаше ти, плакаше и вијајући се љубљаше ми руку, квасећи је сузама... `Слатка си!`и упих моје усне у твоје тако дубоко и јако. `Ох!` трсеш се ти. `Волим те!` `Ох...` `Волим те*!` “

Стана скоро ништа не говори, већ је кроз уздисаје и загрцнуте речи изразила и своју љубав, и срећу што јој се сан остварио, али и страх од последица које ће јој будућност донети. Или, на пример, дијалог између Које и Стане уочи Станине веридбе је веома изражајан. Наизглед безазлен разговор, у неколико реченица, заувек решава судбину главних јунака.

Описним казивањем обликоване су комшијске куће, Станина и Којина, портрети јунака и пејзажи који осликавају душевна стања јунака. Опис кућа дат је у контрасту с циљем да се истакне припадност различитим друштвеним сталежима, што је главна препрека љубави двоје младих.

„Твоја мала кућица скоро зидана, приземна и местимице окречена скриваше се у дну баште и од ње се виђаше само кров са новим црепoвима. Наша кућа беше стара, широка, сува, гломазна и заудараше на чађ. Са улице била је ограђена високим зидом. Капија беше велика, стара, са похрђалим алкама и испод које се могаше човек провући у свако доба... С леве стране беше одмах поток а иза њега ваша башта ограђена заваљеним и испрекиданим плотом.“ (Станковић 1970, 245)

На опис кућа надовезује се Станин портрет. Приповедач је слика онаквом каква му је остала у сећању:

„Каква ли беше тада! У шалварицама, кратком, тесном минтану са широким рукавима, опасана бошчицом, у лаким папучицама и повезане главе иђаше ти. А ход ти беше брз, лак...Плаве, велике очи оборила си доле и ногом бираш на који ћеш камен стати. Твоја уска недра и још тањи пас превијају се час на леву, час на десну страну. На твоје бледе, дугуљасте образе избило једва приметно руменило, а бујне ти коврчасте косице пале по челу и око ушију.“ (Станковић 1970, 245)

Сва је у покрету, пуна живота. На крају приповетке пред читаоцем је Стана до непрепознатљивости другачија:

„Па одмах, уза зид, држећи у крилу повијено детенце, седе ти сува, бледа и испијена. На теби беше поцепан минтан и једно велико парче откинуто од лакта висаше ти; кроз шамију провириваше твоја коса занемарена. Била си у прљавој кошуљи, искрпљеним шалварама, из којих вираху твоје, од силна рада развијене, пљоснате стопале с испуцалим прстима.“(Станковић 1970, 282)

Овако измењена слика јунакиње исказује врло сугестивно на трагичност њеног живота, али и на предају, помиреност са судбином. Зато ју је писац и назвао *Увела ружа*.

Пејзаж којим се приповетка завршава затвара уметнички свет приче. Слика ране зиме у којој се чује нарицање жена симболизује угашене животе и запечаћене судбине главних јунака. Излаза нема.

Како се Станковићеви јунаци ни монологом, ни дијалогом не испољавају до краја, важну улогу у њиховом испољавању, поред изражајног понашања, имају и песма и игра. Овде песма служи као исповест:

„*Ој, вечери, ој слатка чекања*
Ој, ви ноћи моји бели дани...“

Ову песму пева сам јунак и она му је једини начин да искаже недозвољену љубав и опијеност девојком Станом. И у делу приповетке када је Стана већ удата и тешко живи, у ноћи испуњеној месечином, чује се вика, свирка, песма уз пуцњаву. И овом песмом се најављују ломови у души јунака.

Опишите сусрет Стане и Које након неколико година. Пратите њихово понашање. – Тумачите Станин учмао и беживотан глас када се обраћа Који. Зашто је дошло до такве промене? – Уочите основне Станине особине као мајке и супруге. – Анализирајте Костина осећања. – Трагајте за разлозима због којх су се они растали. – Образложите свој став о препрекама које су их раздвојиле.

Ауторитет старе хаџике и њена решеност да стане на пут Станиној и Костиној љубави одредила је судбину главне јунакиње. Она се удала за Николу, а младић се вратио у школу. Први сусрет после неколико година доноси изненађење, али чини и да стара осећања бар за тренутак избију на површину. Дијалог је сажет, експресиван. Код Стане је то оно једно „*Ти*?!“ у које је стала и непрежаљена љубав и стид и патња због протраћеног живота. Након тога она постаје хладна, далека. Свесна је правила понашања коју јој намеће патријархална заједница као удатој жени.

„ `*Ти си, господине?*` *шану а неки нов, стран, понизан, учмао и беживотан твој глас препаде ме. У њему не беше ни трага о каквом осећају, топлини и болу. Као да си ме сад први пут видела у животу, такав беше твој глас.*“ Станковић 1970, 274).

Сурове животне околности, изгубљена младалачка љубав, удаја за недрагог, угушили су сваки осећај у њој. Сва је скупљена, уплашена. У њеном „*Тето, тето*!“ скупљена је сва бол, разочарање, немоћ да промени било шта. За тренутак се препустила осећањима и бризнула у плач. Оплакујући судбину своје мајке плаче и над собом. Међутим, иако је поражена, Стана остаје поносна. Оданост мужу је на првом месту. Треба сачувати част породице. Иако је крај мужа пијанице ова честита и храбра жена изгубила младост, радост живота, мајку која је умрла од туге и стида, она тог истог мужа здушно брани да је оклеветан и недужан на робији.

И Којина осећања су се ускомешала: грижа савести јер зна да је крив због Станиног тешког живота; сажаљење, бол и због свог и због њеног промашеног живота. Мада је из мајчине приче сазнао како Стана тешко живи, поглед на њу при поновном сусрету му директно показује тежину последице одлуке коју је донео. Његов говор, као и њен, сажет је, скоро да га нема, али начин на који уочава и слика њен изглед и понашање указује на љубав која није нестала, кривицу јер је он виновник њене несреће, тугу јер лична срећа није остварена.

Дакле, у младости зачета љубав је спутана и сузбијена посредством социјалног статуса заљубљених и родитељске забране. Забране које делују

у виду друштвених конвенција, сталешких и породичних привилегија и устаљених навика и понашања су поткопале и разориле љубавну везу јунака и проузроковале њихову патњу и страдање.

Образложите у чему је изузетност Станковићевих јунака? – Шта сте из приповетке сазнали о човеку? Чиме се човек заноси? Шта жели? због чега страда? – Шта је неопходно за људску срећу?

Јунаци *Увеле руже* су трагичне личности јер нису успели да остваре своје снове. Они имају право на личну срећу само уколико не нарушавају наметнути ред друштва и породице. Пред неумољивим законима патријархалне заједнице постају беспомоћни, одричу се личне среће и тиме себе осуђују на живот у коме само могу да сањају оно што на јави никада неће бити. У њиховом животу нема ни наде, ни вере, ни светлости. Ускраћено им је право на љубав, жеље, планове.

Станковићеви јунаци нам показују да је живот саткан од снова о љубави и срећи. Љубав човека испуњава, узноси, због ње страда. Што је љубав већа, патња је дубља. У сукобу са строгим друштвеним стегама појединац губи, јер нема право да отворено испољи своја осећања, ставове, жеље и стремљења. Настављајући да сања о љубави и лепоти човек показује да су они његови примаран циљ од кога не треба одустати.

Закључак

Овакав приступ интерпретацији *Увеле руже* има за циљ подстицање ученика да активно и успешно учествују у њеном тумачењу, што доводи до развијања њихове креативности, асоцијативних и компаративних способности, критичког и стваралачког мишљења. Намера нам је била да ученици уоче битне елементе и поступке у обликовању ликова, као и њихове функционалне повезаности и условљености са другим елементима приповетке. Желели смо да ученици увиде значај дневничке форме у карактеризацији лика, да проникну и у скривени смисао изговорених речи, али и повременог речитог ћутања, да схвате уметничке вредности изражајности дијалога и психолошке дескрипције, да анализирају поступке и осећања ликова стављајући их у контекст ситуација које су их иницирале, да формирају своје ставове и извлаче поруке. Све су ти чињенице које нам говоре због чега приповедачко дело Боре Станковића треба да буде део наставне праксе у већој мери него што то јесте.

Литература

Бајић 2004: Љиљана Бајић, *Одабране наставне интерпретације*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Брчкало 2009: Бранка Брчкало, *Стваралачки поступци у настави књижевности,* у: *Радови филозофског факултета*, књига 1, Пале: Филозофски факултет, 179-190.

Глигорић 1970: Велибор Глигорић, *Борисав Станковић*, Београд: Просвета.

Деретић 1981: Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Нолит.

Диклић 1978: Звонимир Диклић, *Књижевни лик у настави*, Загреб: Школска књига.

Дучић 1969: Јован Дучић, *Борисав Станковић*, у: *Сабрана дела Јована Дучића*, књига четврта, Сарајево, Београд: Свјетлост, Просвета.

Илић 1997: Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Прометеј.

Јовичић 1972: Владимир Јовичић, *Уметност Борисава Станковића*, Београд: Рад.

Маринковић 2003: Симеон Маринковић, *Методика кретивне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Николић 1975: Милија Николић, *Књижевно дело у наставној пракси,* Београд: Научна књига.

Николић 2010: Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар

Росандић 1972: Драгутин Росандић, *Методички приступ роману,* Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Скерлић 1964: Јован Скерлић, *Историја нове српске књижевности,* Београд: Просвета.

Станковић 1970: Борисав Станковић, *Сабрана дела Борисава Станковића,* Београд: Просвета.

Душко Н. Пејић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115709P

БОЖИЋ И ПОРИЈЕКЛО БОЖИЋА У КОНТЕКСТУ ЈЕДНЕ НАРОДНЕ ЛИРСКЕ ПЈЕСМЕ

Прва књига *Српских народних пјесама из Босне и Херцеговине* које је скупио и објавио Богољуб Петрановић 1867. године у Сарајеву у којој се налази 365 народних лирских пјесама од дана објављивања често је кориштена као извор за проучавање наше народне религије и митологије[1]. Овај рад говори о митолошким елементима у једној пјесми Петрановићеве збирке која носи наслов *Опет уочи Божића* (Петрановић 1989: 36) или, прецизније речено, у четири почетна стиха пјесме:

Божић сједи у травици,
У црвеној кабаници,
Божић виче иза воде:
„Пренес`те ме преко воде...“
(Петрановић 1989: 36)

Наведена пјесма спада у *Божићне пјесме* те ће се стога у раду говорити првенствено о Божићу и теоријама о поријеклу и природи овог празника у контексту ове пјесме, а дијелом и осталих *Божићних пјесама* из Петрановићеве збирке .

О поријеклу Божића у нашој литератури често је писано и сви аутори су сагласни да већина обичаја, вјеровања и ритуала који су окупљени око овог празника сежу дубоко у претхришћански период. Међутим, мишљења о поријеклу овог празника су различита. Чајкановић сматра да је Божић, као уосталом и цијела зимска сезона (од Мратиндана до Савиндана), био посвећен душама мртвих и да су на Бадњи дан и Божић душе мртвих предака походиле домове живих. Осим душама мртвих, овај празник, према Чајкановићу, био је посвећен врховном српском богу – богу мртвих[2] те се у божићној сезони очекивао долазак овог божанства (Чајкановић 1973: 219-228). Оваквом становишту противе се неки истраживачи народне религије који су у Божићу, осим елемената „култа мртвих“, препознали и неке друге елементе који не припадају овом култу. Петровић једним дијелом стаје у одбрану Чајкановића наглашавајући да је

* pejic.dusko@gmail.com

[1] Као извор за истраживања о српској митологији ову збирку користили су Натко Нодило, Веселин Чајкановић, Сретен Петровић, Душан Бандић.

[2] Чајкановић мисли да се овај бог, родоначелник цијелог народа, звао Дабог.

Бадњи дан првенствено „мртвачки празник“, али се, ипак, одваја од његовог мишљења ставом да је Божић „слављење новорођеног Сунца, приношење жртве Младом богу у циљу његовога убрзаног раста, да би, у надолазећем периоду, обилно узвратио жртвоприносиоцима“ (Петровић 2004: 696).

Пјесма *Опет уочи Божића* у прва четири стиха чврсто стаје у одбрану Чајкановићевог мишљења. У вријеме Божићних празника се „очекује епифанија, лични долазак једног великог божанства“ (Чајкановић 1973: 220), а цијела ова пјесма управо и пјева о доласку Божића - личности, који, по Чајкановићу, јесте првенствено бог мртвих. И у другим *Божићним пјесмама* из ове збирке очигледно је да се у вријеме Божића очекује долазак божанства те да се врше припреме за ту ситуацију. Појављивање Божића као личности налазимо и у пјесмама објављеним у Вуковој првој збирци, што примјећује и сам Вук те уз пјесму *Домаћину* (СНП I: 190) даје сљедећи коментар: „Овдје се бадњак спомиње као некакав човјек или бог (као и Божић)!“

Овој теорији у прилог иде још неколико чињеница. Наиме, у раду *О врховном богу у старој српској религији,* Чајкановић истиче да су атрибуте тог бога касније преузели хришћански свеци, а посебно Св. Сава. Најбитнији атрибути овог бога били су: коњ, вук или пас, пијетао, шешир или капа, огртач или кабаница, штап или штака, обућа и суд за воду. Осим тога, он је путник и лијечи људе (Чајкановић 1973: 376-390). Занимљиво за овај рад јесте да се два врло битна обиљежја врховног бога из старе религије могу препознати код Божића у овој пјесми.

Кабаница или огртач један је од најбитнијих атрибута бога мртвих, а кабаницу као неизоставан дио одјеће хтонског божанства можемо наћи и у митологијама осталих народа (Водан, Хермес). Поред тога, на рељефима који приказују трачког коњаника, тј. хероса на коњу, очито је да се и ово божанство, чија природа је првенствено хтонска, појављује са огртачем – кабаницом. „На тим рељефима је представљен коњаник, херос, на ониску и омалену коњу у трку. Обично је коњаник представљен са хламидом која се лепрша иза њега.“ (Филиповић 1986: 16). Вјеровање да се божанстава повезана са подземним свијетом обично појављују са огртачем преживјело је и у хришћанству и стигло и до Петра Петровића Његоша у чијем почетном стиху *Горског вијенца* налазимо „врага су седам бињишах“ (Његош 1965: 47). Очигледно је да се огртач (кабаница, бињиш, хламида) најчешће појављује као одјевни предмет хтонских божанстава те да управо тај дио одјеће посједује и Божић у овој народној пјесми што несумњиво иде у прилог Чајкановићевој теорији о овом празнику.

Посматрањем ове пјесме заједно са осталим *Божићним пјесмама* из Петрановићеве збирке постаје евидентно да Божић путује, а ту особину имао је и српски национални бог мртвих за кога се често и користио

еуфемистички назив „путник“[3]. Ова особина је врло битна и специфична само за овог бога и за оне који су преузели његову функцију и његове атрибуте у каснијем периоду, међу којима се истиче Свети Сава[4]. Уопште, у народном предању, лако је уочљива везе Светог Саве и „врховног српског бога“, јер Свети Сава посједује скоро све наведене атрибуте врховног српског бога у старој религији. У нашој народној традицији, Свети Сава често је стављан у везу са вуковима те је сматран „вучјим пастиром“. У пјесми *На Бадњи дан* наилазимо на ситуацију која неодољиво подсјећа на ону легенду о Светом Сави који одређује оброк вуковима[5], само што, овај пут, Божић дозива чобане (као Свети Сава вукове) и одређује им шта да раде:

Божић виче, чобане дозива:
...
Једни б'јеле овце отворите,
Заоблице други опремајте,
Весељаке трећи припремајте,
А четврти рујна винца дајте...
(Петрановић 1989: 35)

Ако бисмо прихватили ову сличност као основану, то би био још један доказ да су и Божић и Свети Сава у народној религији преузели одређене особине (често исте) и функције старог српског бога мртвих. Као што је познато, цијела зимска сезона била је посвећена богу мртвих тако да не чуди зашто су баш ови хришћански празници у вези са овим божанством. Празници који су били посвећени богу мртвих временом су се трансформисали и добили хришћански карактер, али је занимљиво да је особине једног паганског божанства преузело више хришћанских светаца.

Још једна битна чињеница која иде у прилог Чајкановићевој теорији, јесте функција воде у овој пјесми. Вода, у религијском смислу,

[3] Давање надимка карактеристично је за она божанства којих су се људи плашили јер су мислили да их изговарањем правог имена призивају. Најбољи примјер за то јесте вук, чије се име веома ријетко изговарало, а давана су му замјенска имена „онај“, „курјак“, „крвник“. Занимљиво је да надимак „крвник“ срећемо и у народној пјесми *Смрт Марка Краљевића* у стиховима „већ ћеш, болан, умријети, Марко/ ја од Бога, од старог крвника.“ Иза овог “старог крвника“ могао би се наслутити управо бог мртвих, који је наслиједио другог крвника – вука, а којег је наслиједило неколико хришћанских светаца преузевши његове атрибуте и функције.

[4] Нормално је и природно да је највећи број особина „врховног српског националног бога“ преузео управо српски национални светац – Свети Сава.

[5] Није случајно што у овој легенди баш „хроми вук“ добија човјека за оброк, јер је управо тај вук првобитно врховно божанство мртвих, а хромост, као уосталом и остали физички недостаци, битна је особина хтонских божанстава и бића. Ова особина преживјела је и трансформацију из териоморфног у антропоморфно божанство („хроми Даба“).

често представља границу између свијета живих и свијета мртвих[6]. Доказ да се у овој пјесми ради управо о граници између два свијета јесте да Божић, путник који носи са собом душе мртвих, не може сам прећи ову границу. Потребан му је медијум, неко ко ће га увести у свијет живих, те стога дозива да га пренесу на другу страну. У нашој традицији, способност преласка из свијета живих у свијет мртвих и обратно, осим Божића, има и вук (који се иначе и појављује као пратилац хтонских божанстава, а посебно бога мртвих). Ова подударност није случајна. Чињеница да су функцију териоморфних божанстава, развојем религије, преузела антропоморфна божанства, а да је управо вук био божанство које је имало статус бога мртвих, доказује да је способност преласка између два свијета Божић наслиједио од териоморфног бога мртвих којег је замијенио – вука.

Остале *Божићне пјесме* из Петрановићеве збирке[7] свједоче о једном прастаром обичају који срећемо и код других народа, а који је у директној вези са поменутим божанством. Наиме, обичај да се на Божић храна и пиће конзумирају у много већим количинама него иначе, подсјећа на обичаје Грка и Германа који су, такође, приређивали велике свечаности посвећене боговима мртвих (Хермес, Водан) на којима је, као и код нас била ритуална обавеза што више јести и пити.

Из наведених чињеница и доказа може се закључити да Чајкановићева теорија о поријеклу Божића има чврст основ у овој и осталим народним лирским пјесмама из поменуте збирке. Веселин Чајкановић користио је ове пјесме као извор за истраживања тако да са сигурношћу можемо тврдити да су оне једним дијелом утицале на настајање ове теорије која, ипак, освјетљава само једно гледиште, а сва остала оставља по страни.

Ипак, посматрајући *Божићне пјесме* у цјелини, јасно је да је Божић много сложенији празник и да је окупио око себе неколико по поријеклу различитих култова и објединио их у један јединствен култ посвећен дијелом врховном српском богу, дијелом промјенама у природи и њеном обнављању, дијелом култу плодности, дијелом териоморфном божанству мртвих – вуку, а неки обичаји подсјећају и на празник посвећен индоевропском богу Агњи или чак на имитацију космогонијског мита.

Као синтеза свих ових ствари (а за претпоставити је) и многих других, Божић код Срба веома је комплексан празник чије поријекло још ваља испитивати и доказивати, а као основни извор за ова и оваква истраживања нуде нам се народне пјесме, поготово лирске, које у својим хиљадугодишњим наслагама крију одговоре на многа питања.

[6] И у грчкој митологији ћемо наићи на исту функцију воде.

[7] *На Бадњи дан, Изјутра на Божић*

Извори:

Његош 1965: Његош (Петар Петровић). *Горски вијенац.* Титоград: Графички завод, 1965.

Петрановић 1989: *Српске народне пјесме из Босне и Херцеговине, лирске.* Сакупио Богољуб Петрановић. Сарајево: Свјетлост, 1989.

СНП I: *Српске народне пјесме.* Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. *Књига прва у којој су различне женске пјесме.* Сабрана дела Вука Караџића. Приредио Владан Недић. Београд: Просвета, 1975.

Литература

Бандић 2004: Бандић (Душан). *Народна религија Срба у 100 појмова.* Београд: Нолит 2004.

Васиљев 1986: Васиљев (Спасоје). *Митологија древних Словена*. Београд: Дечја књига, 1990.

Елијаде 1999: Елијаде (Мирча). *Слике и симболи: огледи о магијско-религијској симболици.* Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, 1999.

Елијаде 2004: Елијаде (Мирча). *Свето и профано.* Београд: Алнари - Табернакл, 2004.

Павловић 2000: Павловић (Миодраг). *Огледи о народној и старој српској поезији.* Београд: Издавачко предузеће Просвета а.д., 2000.

Петровић 2004: Петровић (Сретен). *Српска митологија у веровању, обичајима и ритуалу.* Београд: Народна књига – Алфа – Невен, 2004.

Филиповић 1986: Филиповић (Миленко). *Трачки коњаник: студије из духовне културе.* Београд: Просвета, 1986.

Чајкановић 1973: Чајкановић (Веселин). *Мит и религија у Срба, изабране студије.* Приредио Војислав Ђурић. Београд: СКЗ, 1973.

Чајкановић 1994: Чајкановић (Веселин). Речник српских народних веровања о биљкама. Београд: СКЗ – БИГЗ – Просвета – Партенон, 1994.

Горица С. Ждрале*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115715Z

ФАНТАСТИКА У РОМАНУ *ТЕСТАМЕНТ* ВИДОСАВА СТЕВАНОВИЋА

Термин фантастика или фантазија на сличан, готово исти начин, се дефинише као у рјечницима књижевних термина, као и у рјечницима психолошких термина. У рјечницима књижевних термина фантастика јесте „*predstava ili vizija koja je plod mašte, pa u sebe uključuje čudesne, nadstvarne i irealne elemente*“ (Popović: 2007, 210), док је фантазија „sposobnost uma da stvara nove kombinacije predstava ili ideja.“ (Popović: 2007, 212) Понегдје је, као што је случај у психолошким рјечницима, фантазија поистовјећена са имагинацијом која представља „*najvišu stvaralačku sposobnost koja je kadra da kombinuje i razlaže delove i da ih ponovo spaja u nove forme i organske celine.“* (Popović: 2007, 282) У *Лексикону основних јунговских појмова* Хелмута Харка имагинацијом је представљен један психолошки метод који служи за суочавање са фантазијама као представама којима не одговара реално стање ствари. (Hark: 1998, 37)

По Цветану Тодорову фантастика постоји само у литерарном жанру, док по мишљењеу Жорж Санд „*svet fantastike je duša celokupne realnosti jer živi u svakoj stvari i svakom biću, jer ga svaka ličnost nosi duboko u sebi i izražava na vlastiti način.*“ (Rečnik književnih temina: 1986, 200)

Постоје четири врсте фантастике, а то су митолошка, осносно фолклорна, научна фантастика, психолошка и сновидна. У роману *Тестамент* Видосава Стевановића једино не проналазимо научну фантастику, док ћемо остале три покушати укратко приказати у овом раду.

Видосав Стевановић јесте управо онај писац који ствара у савремено доба српске књижевности, када и настају многобројна дјела српских писаца која обилују фантастичним елементима, као што су *Хазарски речник* Милорада Павића, *Енциклопедија мртвих* Данила Киша и роман Борислава Пекића, *Како упокојити вампира*. Романом *Тестамент* Стевановић нам показује да је фантастика продирање у тајанствено и непознато које је, ипак, толико блиско нашем човјеку, што ћемо и видјети из сљедећих примјера и поглавља.

* goricazdrale@gmail.com

Митолошка (фолклорна) фантастика

Већ на самом почетку *Тестамента* Стевановић наводи да лик у роману у тридесет и трећој години остаје без сијенке. Није случајно што су управо то те године, јер у тридесет трећој години Исус Христос је разапет на крсту. Остати без сијенке значи бити мртав, али у овоме случају лик и даље наставља да живи што нас доводи до сазнања да мртви, уствари, нису мртви. Култ мртвих јесте један од најосновнијих култова у нашој како паганској, тако и хришћанској култури. О овоме култу писао је Веселин Чајкановић као о једном најстаријем и најконзервтивнијем култу гдје мртви настављају да живе све док се спроводе обичаји који их воде у други живот. „*Тај живот, међутим, услован је: он ће трајати само дотле док се покојнику даје оно што му је и на овом свету за одржавање живота било потребно, и зато се культ мртвих састоји у дотурању хране и пића, одела и огрева, и других потреба.* (Чајкановић: 1994, 104)

Српска народна књижевноат обилује митолошко-фантастичним елементима, а такав мотив проналазимо и на почетку овога романа гдје лик среће сапутника који нас доста подсјећа на излазак Марка Краљевића из тамнице. „*Moj saputnik se okrenuo prema meni, jasnije sam mu video lice; bilo je izbrazdano borama, ispijeno, mrko(kao da je dugo počivalo u zemlji), a oči su mu svetlucale u dupljama ko dva vlažna kamena.*“ (Stevanović: 1990, 11) Овакав мотив проналазимо у народној епској пјесми *Марко Краљевић и Муса Кесеџија* гдје на наговор турског султана Марко излази из тамнице.

„*Коса му је до земљице црна,*
Полу стере, полом се покрива;
Нокти су му орати би мог'о;
Убила га мемла од камена
Поцрнио, као камен сињи.“ (Караџић: 1987, 289)

Сапутник и Марко доста личе један на другога, изгледају као мртваци, али ипак су живи, јер нису завршили посао на овоме свијету и њихова душа не може да почива.

Један од наупечатљивијих ликова јесте прамајка Цвета која је зачетник Каљана и њиховог племена. Нико о њој није знао ништа, као да је рођена у давној прошлости, али сви су је слушали, па чак је се и плашили. „Као *da je oduvek bila tu, među nama, seda, bezuba i pogurena; sačekivala nas je kad smo se rađali, ispraćala kad smo umirali-“* (Stevanović: 1990, 21) Управо оваква нас подсјећа на Глишићеву Мирјану из приповјетке *После давдесет година*. „*Pred kućom Mirjanića u Ovčini sedi, u hladu na nekoj ponjavici, stara, prestara baka. Već sastavila bradu i kolena, izgleda kao neka avetinja. Treći zubi davno joj nikli.*“ (Glišić: 1969, 159) То су управо жене које познају судбину свога рода и мјеста и које су стално поред ватре, ватре као симбола огњишта и окупљања породице, али и симбола плодности и препорода. Цвета је старица која у рукама носи „магијски“ штап којим као да влада и предодређује судбину Каљана, њихових предака, али и будућих

нараштаја. Два су дрвета стално око прамајке Цвете, а то су јасен и трешња. То није случајно, јер читајући *Рјечник симбола* пронаћићемо да је јасен симбол чврстоће, бесмртности, чак и да је стабло свијета, док је трешња симбол идеалне смрти, ратничког позива и судбине за коју се мора спремити. Ова два дрвета не симболишу само прамајку Цвету, већ и даљу судбину свих Каљана. У *Рјечнику симбола* наћићемо да „*u nas je kukavica simbol ljubomore, a još više parazitizma, jer jaja nese u gnijezda drugih ptica, smatra se nesposobnom da sam sagradi gnijezdo, pa je i znak lijenosti*“, (Chvalier – Gheerbrant: 1987, 330), док Вук у свом *Рјечнику* из 1818. године наводи да је кукавица жена која је плакала за мртвим братом, па се претворила у кукавицу или, друга прича да се Бог расрдио због њеног дугог плакања, па је он претворио, а нама је такође позната прича да су кукавице Лазареве ћерке, које су плакале због Косова. У случају Каљана водићемо се Вуковим образложењем, јер тужна судбина препуна ратова и смрти и очекује становнике Кала.

Стевановић у овоме роману пише да имена не настају случајно. Симболика имена нам говори о каквим мјестима је ријеч и да се поводом они тако називају. Кал, односно Каљани симболизују блато. Паљевити је паљевито, јер „*desi ti se ono što se živima ne dešava, što se ni mrtvima ne slučuje; zbude se nezbudjeno. Omrkneš gde nisi osvanuo, stigneš kamo nisi pošao, budeš onakav kakav nisi, omutaviš, usta ti odu na zatiok, nos ti se pomeri, ruke onemoćaju, noge se zbune. Guja te medju oči poljubi, a tebi je svejedno, prija ti smrtna hladnća. Ime ti postane bez-ime, a prezime ne-ime, srednje slovo se izgubi , nestaneš tamo gde su i tvoji bezimeni preci nestali; u praznom bez-jeziku pra-sveta odakle dodjosmo i kamo se vraćamo van-sebni. Ljudi se obezljude, a životinje pobesne. Praroditeljski kurjak pokaže svoju gubicu, zapenjenu besnilom. Više ne vidiš ni sunca, ni meseca, ni zvezda; crna svetlost te obasjava tamom.*“ (Stevanović: 1990, 28-29) Исти је случај са симболиком имена Преки пут и Грозничава вода. „*Njegova je kuća bila na mestu zvanom Grozničava Voda- tu su izvori presahnjivali, bunari se obrušavali, ništa nije uspevalo osim krušaka-divljaka, a nečiste sile su se neprekidno okupljale.*“ (Stevanović: 1990, 51)

Постоје двије врсте Каљана, Белокаљани и њихови опоненти Црнокаљани. „*Svi Kaljani za sebe misle da su Belokaljani; Crnokaljane preziru svom dušom i pričaju strašne priče o njima. Tako uporno preziru i tako potanko pričaju kao da misle na sebe. Odakle čovek izvlači slike i vizije svetskog zla, ako ne i sebe, iz nedostupnih tajnih slojeva svoje duše, dubokih kao ponori, crnih kao ugalj? Zlo nije u svetu, već u čoveku; sam ga je izmislio, sam ga i koristi.*“ (Stevanović: 1990, 29)

Петар Џаџић у своме раду *Фантастика у Тестаменту Видосава Стевановића* наводи да су Белокаљани и Црнокаљани сличност са Белим богом и Црним богом из старе српске религије. Када пише о врховном богу у старој српској религији, Веселин Чајкановић, изричити наводи да Црни бог није ђаво како неки тумаче, већ бог мртвих и никако не може бити

ђаво, јер у своме имену садржи ријеч бог, само је у народу представљен погрдно, а самим тим и нижим рангом од Белог бога. Исти је случај и са Каљанима, јер „*.zlo nije u svetu, već u čoveku; sam ga je izmislio, sam ga i koristi.*“ (Stevanović: 1990, 29)

Један од каљанских војника у себи обједињује више јунака косовског циклуса епских народних пјесама. Он је Косовка дјевојка која по Косову пољу тражи макар једног јунака у животу, а у истом тренутку је и једини живи Павле Орловић распореног трбуха. Један је од браће Југовића, али и слуга Милутин који јавља тужне вијести. „*Jedino ja (ne znam baš tačno ko sam) lutam po razbojištu, slučajno poluživ; preturam leševe; rasterujem gavrane koji mi ljuju utrobu i oči, ranjenike na umoru pitam za moju braću (bilo nas je devetorica). Jesu li poginuli zajedno ili svaki za sebe? Da li je bar jedan uspeo da pobegne? I gde je naš stari otac sa bradom do pojasa koji je, krijući se, došao sa nama, plačući i proklinjući tuđe i naše vojnike? Noseći desnu u levoj ruci (i ona mi se nekako odvojila od ramena), vraćamse u Kao. Niti hodam niti letim, ne shvatam šta upravo radim. Na jedno oko sam slep, na drugo jedva nešto nazirem; svetlost mi je tamna, noć mi nejasno svetluci. Creva su mi ispala iz rasporenog trbuha i vuku se po prašini.*“ (Stevanović: 1990, 32)

Мотив змаја карактеристичан је у старој српској митологији који најчешће има одлике људождерства, али и крађе младих дјевојака (такво нешто нам је познато из народних бајки), па га као седмоглавог који краде дјевојке и Видосав Стевановић приказује у своме роману. „*Kaljani pričaju (glasovima staraca i starica koje niko ne sluša) kako je nekada, dok vreme još nije bilo mereno i zapisivano, sedmoglavi zmaj, neka sasvim neljudska rugoba, zanoćio u Kalu. Čim je stigao sa severa pretvorio se u koščatog, surovog ratnika sa plamenim mačem u ruci; naredio je da mu se dovedu sve devojke i mlade žene i obeležio ih, ostale pobio.*“ (Stevanović: 1990, 34-35)

Већ споменути култ мртвих као једно од основних обиљежја има и Задушнице, то јест дан за душе мртвих када их живи посјећују на гробљима. Каљани су их имали више, морали су их имати више, јер „*čitavo leto provedosmo tako: idi na groblje, vraćaj se sa groblja. Ili sahranjuj nekog svog ili nekog ko je nama bio na sahrani ili nekog zadužujemo i tako redom.*“ (Stevanović: 1990, 39)

„Болести“ као што су море и куге обилују *Тестаментом*, али то су уствари митолошка бића о којима је и писао Вук у своме *Рјечнику*, а касније и Чајкановић. Мора, односно Морија је авет која је нападала људе на спавању, а куга је жена која је тражила да је људи носе и тако их нападала. Стевановићеви јунаци су нечујно или шапатом изговарали њихова имена да им не би дошле, а Вук у своме *Рјечнику* чак наводи да су кугу називали именом кума да би је умилостивили.

На мјесту Грозничава Вода направило се вјештичије гувно, гдје су се окупљале каљанске жене, па их прозваше вјештицама. По народном вјеровању вјештице су жене које које у себи имају ђаволски дух који их

претвори у лептира, кокошку или ћурку, па убијају малу дјецу. Нарочито лете ноћу, сијају као ватра и окупљају се на гувну. „*Jedna krezuba veštica (takve je i ranije vidjao) pojede detinje srce*.“ (Stevanović: 1990, 70)

Мотив сијенке и даље се прожима кроз роман *Тестамент*. Понекад су то црне сијенке којих има напретек, лете около и креште, а понекад само лелујају на вјетру, јер немају никога и ништа. Мотив сијенке је и мотив људске жртве. Људска жртва је била потребна у народној епској пјесми *Зидање Скадра*;

„Не мучи се, Вукашине краље,
Не мучи се и не харчи блага;
Не мо'ш, краље, темељ подигнуту,
А камо ли саградити града,
Док не нађеш Стоју и Стојана,
А обоје брата и сестрицу,
Да зазиђеш кули у темеља,
Тако ће се темељ обдржати,
И тако ћеш саградити града.“ (Караџић: 1987, 90)

као и у легенди из Андрићевог романа *На Дрини ћуприја*, „*сељаци који су ноћу слушали гуслара, причали су да је вила која руши градњу поручила Абидаги да неће престати са рушењем док не узидају у темеље двоје деце, близанце, брата и сестру, Стоју и Остоју по имену*.“ (Андрић: 2011, 29)

Људска жртва је била потребна и за градњу и на Грозничавој Води, али мјесто ње замјена може бити и људска сијенка. „*Spavao sam neprekidno,ali otvorenih očiju. I videh-mada beše noć, šibana kišom i nekim istočnim vetrom koji je nadirao prema zapadu-kako mi se otac pobaučke privlači dok majka drhti i krsti se. U ruci je držao crveni konac; trebalo je moju meru ugraditi u temelje. Dašćući, zgrčenog lica koje su izbrazdale staračke bore, uzeo mi je meru; koliko sam dugačak,koliko širok.*“ (Stevanović: 1990, 178)

Гавранови су, такође, сталан мотив у овоме роману, а они су као што знамо птице злосутнице које симболишу несрећу и смрт.

„*Kaljani (bar oni koji znaju da postojimo) misle da smo poluboginje, da smo lepe, visoke i pametne, milog jezika i slatkoh glasa- sve ono što njihove žene nisu. I pričaju da smo besmrtne, da ne starimo, da se hranimo vazduhom i svetlošću, da stanujemo u šumi, kraj voda ili visoko u planinu. Tvrde još i da smo vesele i uvek na igru spremne i da nismo posebno zlonamerne prema njma; ponekad nekog zavedemo u šumu i bespuće, a nekoga drugog očaramo i oduzmemo im pamet. Ne okrivljuju nas za sva zla koja im se dešavaju; tek povremeno nam daju mesto u njima.*“ (Stevanović: 1990, 87)

Читајући овај пасус можемо препознати мотив виле из наше митологије. Виле су младе и лијепе дјевојке које живе по високим планинама или поред вода. Никоме неће зла учинити док их неко не увриједи. Као и ове „полубогиње“ и виле су препознатљиве по лијепом гласу, што можемо видјети из народне епске пјесме *Марко Краљевић и*

вила, али и мотив освете ако их ко увриједи. Бавећи се другом митологијом, у овом случају античком, видјећемо сличност „полубогиња“ са сиренама, које су такође лијепе, заводљивог гласа, али којим убијају.

„*Најпре ћеш доспет'Сиренама, које очарати знају*
гласом човека сваког што њима се примакне близу.
Ко се приближи њима у незнању и чује њихов
чаробни глас, тог неће, кад буде се враћао, жена
дочекат'и луда деца и неће се радоват'њему,
него ће певањем јасним Сирене очарати њега
седећи на жалу, а леже око њих гомиле кости
многих истухлих људи, на телима сахне им кожа.“
(Хомер: 1990, 174)

У Вуковом *Рјечнику* вила је најчешће дуге расплетене косе, обучена у дугу хаљину, а у *Тестаменту* таква је старија жена, која би нам на први поглед изгледала ка вила, а виле су само младе и лијепе дјевојке док је она „*raspletene kose, u beloj kožulji do peta, visoka i stara.*“ (Stevanović: 1990, 38) Лијепу и младу проналазимо у другој дјевојци. „*Glas joj je bio ženski, mek i pun; takav smo isti čuli malopre kako nam pevuši iznad glave. Na kamenom, obrušenom zidu (koji se odjednom stvorio pred nama) sedela je žena;malopre je tamo ležao veliki kamen, oburvan sa planine. Bila je visoka i lepa, tamnih očiju sa crnom kosom; bela nevestinska haljina padala joj je do peta kao da se sliva niz telo; dva mala i preplanula stopala virila su ispod. Imala je venac ivanjskog cveća na glavi; zapahnuo nas je svež miris ljubičica i zumbula kao da smo na livadu u Kalu, nadomak stare šume.*“ (Stevanović: 1990, 209)

Виле су чак божанства брака, и управо је, и сам вијенац симбол брака. У *Српском Рјечнику* Вука Стефановића Караџића по одредницом Ивањдан пронаћићемо да су дјевојке брале ивањско цвијеће и од њега правиле вијенце које су стављали испред куће под стреху или по плоту.

Петар Џаџић наводи да је „*храст добро, култно дрво са одликама божанства*“ (Џаџић: 1989,563), а такво дрво јесте Баван највећи и најстарији храст у Калу који одолијева времену.“

Већ смо могли видјети да Стевановић у једном лику може приказати више њих и на најчуднији могући начин. Тако је у једној жени објединио вилу, Косовку дјевојку, али и античку Медузу, односно Горгону. „*I neka mlada žena velikih dojki, u beloj haljini do peta, hoda izmedju rovova, u kosi joj splet šarenih zmija; ovoga zapoji vinom, onoga poljubi, nekoga pomilije, nekoga prosto zaobidje.*“ (Stevanović: 1990, 156)

Директан мотив пијења крви, што указује на појаву вампира, видјећемо у једном дијелу романа. „*Onda je pozvala majku i obe su sele na mene; zube su mi zarile u vrat i grudi i pile mi krv.*“ (Stevanović: 1990, 223)

Али ипак цијели роман је испреплетан мотивом вампира, односно устајања из мртвих. Вампир јесте човјек у кога, четрдесет дана послије смрти, уђе ђаволски дух, па он дави људе и пије им крв. Једини начин да

би се вампир „упокојио“ јесте бацити га на ватру да изгори или убити глоговим колцем. Вук вампира поистовјећује са вукодлаком, што у западним вјерованьима није случај, они су тамо противници. Устајање из мртвих стално је присутно у роману, тако да су Стевановићеви јунаци једна врста вампира која мора крволочно да живи да би наставила свој живот мртваца.

Стевановић нас у свом роману често враћа у далеку прошлост, враћа нас у књижевност старог виијека. Зар потоп који се јавља – „*sve se izgubi u kiši koja četrdeset dana i noći nije prestajala.*“ (Stevanović: 1990, 261) – није библијски потоп у коме се једино спашава Ноје са породицом или, ипак, потоп из сумерско – вавилонског епа о Гилгамешу који шаље бог Бел (само што овај траје шест, а не четрдесет дана)?!

Безглави коњаници, дивови, па чак и ђаволи који се ругају прожимају Као и Каљане, па „*Kaljani ne veruju očiglednim stvarima jer su očigledne, u čudesnoj i zaumno nikada ne sumljaju; zato im se ponekad i dogadja.*“ (Stevanović: 1990, 15)

Други говоре да Каљани, „*sledeći hrišćanske, oni se još, makar u dubini duše, klanjaju paganskim božanstvima, prinose im tajne žrtve i upadaju u neznabožačke obrede; njihova crkva sve to vidi ili toleriše, možda čak prećutno odobrava da bi zadržala svoj uticaj u narodu...*“ (Stevanović: 1990, 180)

Управо и такво нешто је Стевановић приказао у овоме роману. На митолошко – фантастични начин показао нам је да колико год нам изгледа далеко, и за садашњег и будућег човјека несхватљиво, народна вјеровања јесу оно што је дубоко усађено у човјекову свијест и пратиће га кроз генерације.

Психолошка фантастика

У психолошкој фантастици се ствара архетипска слика свијета, а знамо да су архетипови оно што је за Карла Густава Јунга колективно несвјесно, то јесте психички слој који је заједнички свим људима. У овоме роману колективно несвјесно (или како Петар Џаџић каже национално несвјесно) јесте име Лазар. Лазар је сваки становник Кала, он се рађа, умире и васкрсава (није случајно што је Лазар; Лазар из Јеванђеља) увијек је у другом човјеку, али садржећи исте особине првобитног Лазара, јер „*možda pojedinac i ne postoji?* “ (Stevanović: 1990, 37)

Стевановић у роману обухвата дужи временски период, од српско – турског рата 1876. године до Другог свијетског рата и у свакоме периоду нам показује да је човјек- ратник исти у свакоме времену. Сваки је Лазар, предак је био Лазар, отац је Лазар, син такође, унук ће бити. „*Preci su nas tako učili, i mi smo prihvatili njihov nauk; nismo umeli bolje i drukčije, a možda nismo ni hteli* “ (Stevanović: 1990, 252) или „ *nismo dopustili da se neko izdvaja ili bude drukčiji; svi smo isti u svojoj raznoimenosti*.“ (Stevanović: 1990,265)

Писали смо да су психолошке фантазије свјесно вођене приликом активне имагинације која и јесте суочавање са фантазијама и унутрашњим сликама. За Стевановићеве ликове не треба бити важан онај спољашњи свијет, већ се они требају суочити са својим унутрашњим сликама и спознати скривеног Лазара у себи.

Постоји индивидуална и трансперсоналан психолошка фантастика. Индивидуална говори о личним доживљајима и сјећањима, док трансперсонална говори о колективном несвјесном. Због лајтмотива Лазара у овоме роману ријеч је о трансперсоналној фантастици.

Једна слика у роману *Тестамент* нам показује човјека и жену који се ноћу воле, а дању мрзе након чега он њу убија. На први поглед нам се чини да је ријеч о Фројдовским нагонима, које сваки човјек у себи садржи, Еросу, нагону за љубављу и Тантосу, нагону за разарањем и смрћу, али фантастика не може прерасти у лудило, као што је случај у ово причи, јер на крају преовладава један нагон, а човјек у себи би требао да успостави равнотежу између њих.

У поглављу о митолошкој, односно фолклорној фантастици било је ријечи о прамајци Цвети, али она има и удјела у психолошкој фантастици. Њу Петар Џаџић назива Великом Мајком, а велика Мајка је јунговски појам. „*Pojam Velike Majke vodi poreklo iz istorije religije i obuhvata različita ispoljavanja tipa boginje majke: kad analitička psihologija govori o praslici ili o arhe tipu Velike Majke, ona se ne odnosi na nešto konkretno u prostoru i vremenu, nego na unutarnju sliku koja dela u ljudskoj psihi.* “ (Hark: 1998, 127) Колико год прамајка цвета дјеловала стварно и конкретно, она ипак након смрти наставља да живи и дјелује у психи свих Лазаревића – Цветића као један архетип.

Сновидна фантастика

Оснивач психоаналисе Сигмунд Фројд у своме дијелу *Тумачење снова* сан назива испуњењем жеље, симболом за којим жудимо и који лежи дубоко у нашем несвјесном, док његов ученик, касније и супарник у схватањима, Карл Густав Јунг тумачи да оно што имаммо у сновима нису наше потиснуте животне околности, него нешто што нам се није десило. Фројд је сматрао да човјеков живот креира оно што се десило у дјетињству, док је Јунгова теорија сматрала да је за човјек и његов свијет битна будућност. Снови у овоме роману често припадају објема теоријама. Понекад су то снови који јунака враћају у дјетињство, а некад они сањају управо оно што ће се десити у будућности, као да је својим сновима предсказују.

Фројд је писао да „*snevač ipak zna šta njegov san znači, samo on ne zna da to zna i zato misli da to ne zna*“ (Frojd: 1973, 92) и сам задатак тумачења снова јесте да пронађе оно несвјесно. На самом почетку романа јавља се уплашени лик који је престао да разумије своје снове.

Понекада су снови на граници са јавом да снивач на зна да ли сања или се нешто стварно догађа „*Nisam znao šta sanjam, a šta je java; ponekad sam zaboravljao ko sam i gde sam se uputio.*“ (Stevanović: 1990, 66)

Лазар, kао и у дјетињству, сања вјештице које једу дјечија срца. За Фројда „*dečji san je reakcija na neki doživljaj dana koji je ostavio neko žaljenje, neku čežnju, neku nezadovoljenu želju.*“ (Frojd: 1973, 118) Писали смо да су вјештице, у митологији, бића која једу дјецу, па је Лазар у дјетињству вјероватно плашен њима и то му је остало дубоко усађено у свијест да је сада на то гледао као на само један догађај из дјетињства, а не на нешто реално што је чекало све Каљане.

Снови су им често исти, сањају да су мртви, или је то, пак истина?! „*Sanjam da smo svi mrtvi i rasuti po svetu; kraj puteva koje je izrovala artiljerija, po našim i tuđim rekama, pod mostovima našom rukom dignutim u vazduh, potopljeni u morima Jadranskom, Jonskom i Jegejskom, prekriveni snegovima, do guše u blatu, razneti minama, streljani ili obešeni, bogalj što ih ni rodbina neće. Da li ja to samo sanjam ili vidim ono što je bilo i što će biti.*“ (Stevanović: 1990, 154) Сан колико нам се чинио да је фантазија, по Фројду, је реалност. Овај сан осликава стање које је задесило и које ће задесити народ у ратовима.

У роману *Демијан* писао писао је Херман Хесе да „ *нико не сања оно што га се не тиче*.“ (Хесе: 1970, 188) „Полубогиња“ је сањала плавокосу дјевојчицу коју је касније и добила са Каљаном. Каљани сањају како се набијени на ражњеве пеку као брави, а и буде се заробљени као да у најави очекују исту судбину као и сну.

Чести мотиви у сновима Каљана јесу небо и птица. По Јунговом схватању човјек је у сновима онакав какав је у души, то би значило да су становници Кала жељни слободе јер небо и птица јесу симболи слободе, али „*probudivši se, padaju strmoglav*.“ (Stevanović: 1990, 133)

„*I sanjamo spaljenu zemlju koju gaze tenkovi i mnoge dolazeće vojske iz svih krajeva sveta, gradove u ruševinama, sela u kojima vise niko ne živi, decu koja lutaju između rupa od granata i kriju se, postajući mali zverovi“* (Stevanović: 1990, 224) или, пак, очев сан са су му ћерке заробене, јесу само одрази будућности.

Увијек су сањали исто, сањали су оно што нису смјели памтити, јер им је исто било и живјети, бити мртав или бити „*samo građa nekog velikog sna*.“ (Stevanović: 1990, 268)

Овим радом укратко смо покушали приказати три врсте фантастике (митолошку, психолошку и сновидну) које можемо пронаћи у роману *Тестамент* Видосава Стевановића. Колико год да је ријеч о фантастичним елементима они су тежили реалним стварима и покушавати приказати све дубине људске психе и душе. За фантастику се каже да тежи вишој реалности, а по Владети Јеротићу она надоканађује неки недостатак у реалности и управо је због тога Видосав Стевеновић, користећи фантастику, на најбољи могући начин, приказао нашу стварност. Приказао

је да је *Тестамент* једна заоставштина предака будућим нараштајима у коме углавном прича колектив, само понекад појединац.

Литература

Андрић 2011: И. Андрић, *На Дрини ћуприја*, Београд: Новости
Библија – Свето писмо Старог и Новог завета 2007, Ваљево: Глас цркве
Gilgameš – Sumersko – babilonski ep 1991, Sarajevo: Veselin Masleša
Glišić 1969: M.Đ.Glišić, *Posle devedeset godina*, u: *Pripovetke*, Beograd Nolit
Јеротић 1989: В. Јеротић, *Компензаторна и стваралачка улога имагинативног у животу човека*, у: *Српска фантастика – натприродно и нестварно у српској књижевности*, Београд: Српска академија наука и уметности
Jung 1977: K.G.Jung, *Psihološki tipovi*, Novi Sad: Matica srpska
Караџић 1966: В. Стефановић Караџић, *Српски рјечник* 1818, Београд: Просвета
Караџић 1987: В. Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме – књига друга*, Београд: Просвета – Нолит
Марковић 1987: М.Марковић, *Бдења и сновиђења*, у: *Нова раскршћа романа – југословенски роман 1982-1986*, Приштина – Ниш: Јединство – Градина
Милосављевић 1997: П. Милосављевић, *Теорија књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
Пантић 1990: М. Пантић, *Видосав Стевановић*: *Повратак на почетак*, у: *Александријски синдром 3 – огледи и критике о савременој српској прози*, Нови Сад: Матица српска
Popović 2007: T. Popović, *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos Art
Rečnik književnih termina 1986, Beograd: Nolit
Stevanović 1990: V. Stevanović, *Testament – roman u 52. bdenja*, Beograd: IRO Beograd
Frojd 1973: S. Frojd, *Tumačenje snova I*, Novi Sad: Matica srpska
Frojd 1973: S. Frojd, *Uvod u psihoanalizu*, Novi Sad: matica srpska
Hark 1998: H. Hark. *Leksikon osnovnih jungovskih pojmova*, Beograd: Dereta
Хесе 1970: Х. Хесе, *Демијан*, Београд: Просвета
Хомер 1990: Хомер, *Одисеја*, Београд: Просвета
Chevalier – Gheerbrant 1987: I. Chevalier – A. Gheerbrant, *Rječnik simbola*, Rijeka: Tiskara Rijeka
Чајкановић 1994: В. Чајкановић, *О врховном богу у старој српској религији*, Београд: Српска књижевна задруга – БИГ2 – Просвета – Партеном М.А.М.
Чајкановић 1994: В. Чајкановић, *Стара српска религија и митологија*, Београд: Српска књижевна задруга – БИГЗ – Просвета – Партеном М.А.М.

Чајкановић 1994: В. Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1910 - 1924*, Београд: Српска књижевна задруга – БИГЗ – Просвета – Партеном М.А.М.

Чајкановић 1994: В. Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1925 - 1942*, Београд: Српска књижевна задруга – БИГЗ – Просвета – Партеном М.А.М.

Џаџић 1989: П. Џаџић, *Фантастика у Тестаменту Видосава Стевановића*, у: *Српска фантастика – натприродно и нестварно у српској књижевности*, Београд: Српска академија наука и уметности

Јелена В. Короман*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115727K

МОТИВ ПРИЈАТЕЉСТВА У ДЈЕЛУ БРАНКА ЋОПИЋА

Увод

У раду ћемо се бавити мотивом пријатељства, и тиме колико је оно битно, па и пресудно, у животу ликова, у дјелу Бранка Ћопића. Корпус нашег истраживања биће збирке приповиједака *У царству лептирова и медведа, Приче испод змајевих крила* и *Башта сљезове боје*. Највише мјеста ћемо посветити поменутим збиркама, а поменућемо и још нека дјела Бранка Ћопића у случајевима када је неопходно повући паралелу са њима.

Хипотеза истраживања јесте да се Бранко Ћопић у својим дјелима у многоме ослања на мотив пријатељства и да оно игра битну улогу у његовом стваралаштву. Познато је да је Ћопић, итекако, цијенио своје пријатеље у помагао им када је год био и прилици. Он је често говорио о пријатељству и о његовом значају, а нарочито је истицао сљедеће: „ ... Родбину ти даје Бог, а пријатеље сам одабереш.“ (Марјановић 1990: 87) Посветићемо се чињеници да пријатељство има, итекако, велики значај у животу његових јунака, то јесте, јунака његових приповиједака.

Циљ истраживања јесте одбранити хипотезу, а и покушаћемо показати како и у најтежим тренуцима вриједи имати, макар, једног искреног пријатеља. Како и писац каже у једном интервјуу: „Често пријатељ пријатељу буде пресудан за читав живот“. (Марјановић 1990: 87) Примјер тога имамо у многим дјелима Бранка Ћопића, а поред наведених, ту су, свакако, Ћопићеви романи за дјецу*, Магареће године*, *Орлови рано лете* и *Битка у златној долини 1 и 2*, у којима писац с доста ведрине и хумора приказује јунаке тих романа и њихова „славна војевања“. Наведени романи спадају у најљепше дјечије романе који су од стране критике неправедно запостављени али од читалаца нису.

Биографија Бранка Ћопића

Тачан датум Ћопићевог рођења се не зна, мада је говорио да је рођен 1914. године, али га је дјед Раде у црквене књеге уписао тек 1. јануара 1915. године. Још у четвртој години живота осјетио је тугу, отац му је умро од шпанске грознице, мада су бригу о њему водили мајка Софија,

* jelena.koroman@gmail.com

дјед Раде и стриц Никола. Још од раног дјетињства, Бранко је понио породичну атмосферу у својој природи и сачувао је током цијелог живота.

У селу Хашанима, испод самог Грмеча, дјечак је проводио дане дјетињства, чувајући стоку на пропланку Црквине. О томе је рекао: „Одрастао сам испод Грмеча, планине мрке, разбарушене, дивљачне. Као и сви моји вршњаци, чувао сам стоку. За дуге зимске ноћи док су у плавом снегу зечеви скривали трагове, слушао сам урлике вукова и штекање лисица. Грмеч, увек посматран са седам километара раздаљине, тајанствaн и модар, личио ми је на планину из бајке. У мојој машти, Грмеч се често претварао у фантастичну гору опоре, оштре и дивљачне љепоте, насељену чудним бићима из дедових прича: медведима, лисицама и становницима невидљивог света.“ (Марјановић 1985: 11)

Ћопић је био неуморни књижевни радник, а то потврђују његова бројна дјела. Он је био најштампанији аутор у српској књижевности и један од најпревођенијих писаца. Његова дјела су преведена на више од десет језика па чак и на јапански и кинески. Велики Ћопићеви књижевни учитељи били су, како је и сам говорио, Петар Кочић, Иво Андрић, Иван Цанкар, Светозар Ћоровић, Мирослав Крлежа, а од страних писаца, Сервантес, Гогољ, Горки и Чехов.

Настајало пуних пет деценија, књижевно дјело Бранка Ћопића садржи у себи три основне теме: наклоњеност дјетињству, љубав према завичају и његовим људима и приказивање рата. Овај тематско-мотивски свијет, он је обрадио у разним литерарним формама: пјесми, причи, роману, сатири, комедији, филмским сценаријима. „Бранко Ћопић је написао више збирки приповиједака у којима сусрећемо различите типове те књижевне врсте: реалистичку приповијетку, причу о животињама, бајку, фантастичну причу, хумористичку причу и низ хибридних облика.“ (Вуковић 1996: 215)

Личанин поријеклом, гдје је свијет увијек спреман за шалу, добио је од својих предака у наслијеђе дар за комично, који га је предодредио да постане један од највећих српских хумористичких писаца. Главнина Ћопићевог прозног опуса је хумористички интонирана, а хумор налази у природи и менталитету његових јунака који и у најтежим животним тренуцима знају да сачувају ведрину и да се насмију, чак, и властитој невољи. «Једна од битних карактеристика Бранка Ћопића је склоност ка хумору, смисао за комичне ситуације, за неочекивани обрт послије кога навиру сузе смијеха.» (Ћопић 1986: 7) По природи увијек насмијан и спреман за шалу, говорио је да је хумор штит према свим новољама које човјека у животу сналазе, а знао је да их је много.

Мотив пријатељства у књижевности

Мотив пријатељства је веома присутан у књижевности свих народа и великог броја писаца. Тај мотив је стар колико и сама књижевност. У књижевности се јавља као архетип пријатељства.

Најстарији и најпознатији сумерско-вавилонски еп, *Еп о Гилгамешу*, говори о човјековој тежњи за вјечним животом, али и о пријатељству, правом и искреном пријатељству. Колико год Гилгамеш тежи за бесмртношћу, он исто толико пати због смрти свог пријатеља Енкидуа. Енкидуа је богиња Аруру створила од блата и оживјела са намјером да савлада и убије Гилгамеша, али су се они, наком цијеле ноћи борбе, спријатељили и постали нераздвојни пријатељи. Када је Енкиду умро, Гилгамеш је био ојађен. Лутао је по пустињи, јадиковао и одлучио да оде у подземни свијет, да тражи траву бесмртности и да оживи пријатеља. Љепоту и вриједност епа чине и хуманизам и човјекољубље, љубљв према пријатељу за кога све треба учинити и без кога је живот празан. Хуманизам у епу је веома изражен у дружењу Гилгамеша и Енкидуа и тек је самоћа натјерала Гилгамеша да размишља о смрти.

Мотив још једног правог пријатељства у књижевности је пријатељство Ахилеја и Патрокла. У Илијади је описана, као и у *Епу о Гилгамешу*, права бура у души једног пријатеља који је смрћу раздвојен од другог.

Веома је много дјела с мотивом пријатељства, што и није чудно јер је пријатељство оно што би требало да краси сваки међуљудски однос и оно је темељни однос човјека као друштвеног бића. Човјек данашњице ће покушати да нађе разна оправдања зашто није у могућности да се посвети другима и створи и одржи искрена пријатељства. Међутим, треба имати на уму да је с правим пријатељем много лакше преживјети проблеме, а неупоредиво љепше с њим проживјети све тренутке среће, успјеха и љубави, јер чему све то вриједи ако немамо с ким то и подијелити. Још једна у низу књига о пријатељству је и *Мали принц*. У њој је описана потрага за правим и искреним пријатељем, кога, у свијету одраслих, дјечак, нажалост, није могао пронаћи.

Библија, као књига односа између Бога и човјека и човјека и човјека, много нам говори о пријатељству. *Свето писмо* нас учи да пријатељство обухвата читав низ односа било позитивних било негативних. Од пријатеља можемо доживјети муку, осуду, оптужбу, неразумијевање и издају. Пријатељство може бити лажно, површно, утемељено на користољубљу, зато морамо разазнати ко је прави пријатељ. Право пријатељство је лишено сваке себичности и сумњичавости, није одређено имовинским стањем нити положајем у друштву. Оно је засновано на међусобном дубоком поштовању, дивљењу и вијерности. Библија нас у *Пјесми над пјесмама* учи и вриједности пријатељства и његовој непроцјењивости.

Мотив пријатељства у дјелу Бранка Ћопића

Како је већ и познато, Ћопић је веома много писао за дјецу и о дјеци. Та дјела су, између осталог, прожета пријатељством и хумором. Мотив пријатељства је присутан у свим формама Ћопићевог дјела, али ми ћемо се базирати на приче и збирке приповиједака *У царству лептирова и медведа, Приче испод змајевих крила* и *Башта сљезове боје*. Пријатељства, којима обилује дјело Бранка Ћопића, су најразличитије природе. Она су заснована међу људима, животиња, али и између људи и животиња, али и предметима. Када су Ћопића питали шта пријатељство за њега значи он је одговорио: „Ама, то је тешко казати. Шта ја знам, пријатељ пријатељу увијек се може наћи у невољи. ...Тако и пријатељ много значи.“ (Марјановић 1990: 87) Примјер за то имамо у многим дјелима Бранка Ћопића.

Мотив пријатељства у У царству лептирова и медвједа

Под снажним утицајем завичајног амбијента, Ћопић је најавио свијет биљака и животиња у својим дјелима и то збирком прича *У царству лептирова и медвједа.* У тим причама сва природа, и бубе, животиње, годишња доба, вјетрови, ријеке и друмови живе једним животом. У већини тих прича, писац је наклоњен сарадњи и дружењу међу ликовима. То је, на неки начин, сарадња коју писац жели да оствари међу свим живим бићима па и међу дјецом и одраслима. «Објавивши 1939. године збирку анималистичких бајки У царству лептирова и медвједа, Ћопић ће назначити своје опредељење за свет детињства, који ће бити једно од најзначајнијих врела инспирације овог писца.» (Тошовић 2012: 71)

Мотив пријатељства у Приче испод змајевих крила

У ову збирку приповиједака, Ћопић уноси и доста фантастике, нонсенса и парадокса са којима је увијек удружен и хумор. Појам фантастике код Ћопића треба схватити друкчије него код других писаца. Његова фантастика се разликује од фантастике коју налазимо у дјелима класичне дјечије књижевности. Она само подсјећа на фантастично у српским народним причама или причама о животињама и представља спој између пишчеве стварности игре духа. Та фантастика је објашњена у предговору ове збирке и писац објашњава да је све то што је написао, уствари, гледао из корпе која је причвршћена испод змајевих крила. Између осталог, објашњава да је тај змај, уствари, фантазија. Мотив пријатељства је, итрекако, присутан и у причама из ове збирке Бранка Ћопића. На многим примјерима Ћопић показује значај пријатељства у животима ликова из ових прича.

Мотив пријатељства у Башти сљезове боје

Као приповједач, Ћопић је достигао врхунац у својој посљедњој збирци приповиједака, *Башта сљезове боје*, гдје на аутобиографској основи пише приче о људима и догађајима из свога завичаја. Ти догађаји не подразумијевају хронолошки низ, него оне његове доживљаје и она сазнања која су подстрек у књижевном стварању и тема пишчевог приповиједања. «Појава Башта сљезове боје 1970. године представља значајан датум у историји савремене српске књижевности. Овога пута међу критичариманије било разилажења: сви су били једнодушни и издашни у похвалама Ћопићевој приповједачкој умјетности.» (Вукић 1995: 19) За ову збирку је добио Његошеву награду.

Најупечатљивије одлике његовог стваралаштва, и то коришћење сликовитог језика и живописних ликова, слика свијета у којој се преплићу дјечија наивност и мудрост старца, суровост живота која је ублажена маштом и ведрим хумором, достигле су врхунац у овој збирци приповиједака. Инспирацију за њено писање налазио је у свом подгрмечком завичају зато се ликови његовог књижевног опуса појављују пред читаоцем тако стварно као да су прави саговорници.

Ћопић је био занесен дјетињством, које је било непресушан извор његовог надахнућа. Дјетињство му је, према властитом признању, дало основну грађу за писање прича које су пуне авантуре, игре, несташлука, радости, шале и пријатељства. У сјећањима на дјетињство, налазио је уточиште од суморне свакодневице, животних недаћа и проблема.

Башта сљезове боје се састоји из два циклуса приповиједака: *Јутра плавог сљеза* и *Дани црврног сљеза*. Први дио збирке је завршна слика Ћопићевог доживљаја дјетињства коју је он стварао више од три деценије. Те приповијетке је изградио са три приповиједачка поступка: карактером и дјеловањем главног лика дједа Рада, односом између дједа и других ликова и доживљајем свијета самог приповједача.

Преко централног лика, дједа Рада, у првом циклусу, Ћопић је испричао своје мемоаре из времена када је био дијете. Основне особине које красе дједа Рада су, свакако, његова необичност, непоколебљива душевност и досљедна доброта. Ћопићеви бескућници, грешници, пијанице и лопови нису у сукобу са добрим дједом Радом већ су са њим повезани вјечним другарством и љубављу у којој нема издајства. Примјер томе имамо у пријатељству дједа Рада и самарџије Петрака који су двије потпуно различита карактера, али они својом вазаношћу и искреним односом могу надомјестити ту различитост јер искреном пријатељству ништа не може стати на пут.

У дједовом свијету прича, Ћопић је као дјечак нашао утјеху и открио наду у љепшу будућност. Доброта у његовом свијету има чудновату моћ и њено дејство је непролазно.

Други дио збирке, *Дани црвеног сљеза*, чине приповиједке са мотивима везаним за догађаје из Народноослободилачке борбе. Већина приповиједака је хумористичног карактера. Једна од таквих прича је *Добри момак Василије* у којој је извршена замјена момка за краву коју пролетерски интендант хоће да узме од сељака. Приповијетке овог циклуса сликају људске невоље у једном тешком времену у коме се Крајишници сналазе и прилагођавају се свакој невољи.

И у првом и у другом циклусу, Ћопић је, на веома лијеп и искрен начин, описао доста пријатељстава и животних ситуација у којима је пријатељство играло битну, па и пресудну улогу.

Закључак

Могли смо видјети, на неким примјерима из књижевности, колико је пријатељство било битно и пресудно у животу ликова тих дијела. Такође, увјерили смо се у то колико је Ћопић писао о пријатељству, колико се ослањао на мотив пријатељства и да је оно играло битну улогу у његовом стваралаштву. Примјере дивних пријатељстава имамо, свакако, и у Ћопићевим романима за дјецу, *Магареће године*, *Орлови рано лете* и *Битка у златној долини 1 и 2*. Поменути романи обилују искреним пријатељским сценама у којима пријатељски односи и сјећања на те односе, у читаоцу стварају јаке емоције без обзира колико је пута читао роман или колико има година. Ћопић је на веома једноставан и искрен начин показао да, итекако, вриједи имати искрене пријатеље у свим животним ситуацијама.

Литература

Ћопић 1995: Ћопић, Бранко, *Башта сљезове боје*, Bookland, Београд.

Ћопић 1985: Ћопић, Бранко, *Приче испод змајевих крила*, Свјетлост, Сарајево.

Вукић 1995: Вукић, Ана, *Слика света у приповеткама Бранка Ћопића*, Институт за књижевност и уметност, Београд.

Вуковић 1996: Вуковић, Ново, *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Подгорица.

Idrizović 1981: Idrizović, Muris (priredio), *Kritičari o Branku Ćiriću*, Svjetlost, Sarajevo.

Марјановић 1985: Марјановић, Воја, *Књига о Ћопићу*, Стручна књига, Београд.

Марјановић 1988: Марјановић, Воја, *Бранко Ћопић, живот и дело*, Стручна књига, Београд.

Марјановић 1990: Марјановић, Воја, *Бранко Ћопић, разговори и сусрети*, Стручна књига, Београд.

Поповић 2005: Поповић, Радован, *Књига о Ћопићу или пут до моста*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.

Тошовић 2012: Тошовић, Вранко (уредник), *Поетика, стилистика и лингвистика Ћопићевог приповиједања*, Бања Лука.

Ћопић 1986: Ћопић, Бранко, Предговор књизи *Магареће Године*, Адила Мухамедагић, Сарајево.

Јовица Р. Васовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115735V

ФОРМЕ ПОЗДРАВЉАЊА И ЊИХОВА ФУНКЦИЈА У ЗБИРЦИ ПРИПОВИЈЕДАКА „ЗНАКОВИ“ ИВЕ АНДРИЋА

1. *Увод*

Посматрајући језик у корелацији са људским друштвом, српски лингвиста Ранко Бугарски запажа да је језик „систем знакова који човеку омогућује развијен друштвени и душевни живот, и који се остварује у општењу међу људима“ (Бугарски 2003:15). Дакле, људи једни с другима помоћу језика ступају у интеракцију и тако се остварује комуникација. Да би се остварила комуникација, потребно је да се људи нађу на истом мјесту (или на телефонској/интернет линији). Приликом сусрета не долази одмах до разговора о одређеној теми, нити се по исцрпљивању теме људи аутоматски разиђу. Бар тако налажу „принципи уљудности“ (Марот 2005: 53). Ту на сцену ступају различите форме поздрављања, као уводни и завршни дио разговора.

Синтезом мишљења више аутора (Благуш Бартолец 2012: 22; Шипка 2006: 203; РСЈ 2007: 957) можемо извести сљедећу дефиницију поздрава: Поздрави су устаљени вербални изрази и покрети дијелова тијела, којима се успоставља, продужава и окончава контакт између пошиљаоца и примаоца. Дакле, имају фатичку функцију (Катнић Бакаршић 1999: 3) и могу се манифестовати вербалним или невербалним средствима, или и једним и другим истовремено (Шипка 2006: 203). На основу критеријума учешћа говора у реализацији поздрава, Милан Шипка поздраве дијели на вербалне и невербалне. Ова подјела може се узети као основна, а поред ње постоје врсте поздрава условљене припадношћу нацији, вјери, занимању, друштвеној класи итд.

Предмет анализе овог рада биће форме поздрављања у збирци приповиједака „Знакови“ Иве Андрића. Радње приповиједака одвијају се углавном почетком друге половине XX вијека, или раније. Овом анализом сазнаћемо које форме поздрављања су биле актуелне у том периоду, а на основу „Бонтона“ из 1966. године, чији је аутор др Гертруд Охајм пратићемо исправност њихове употребе. Паралелно с тим, утврдићемо функције форми поздрављања у поступку приповиједања и у процесу комуникације.

* jovica13v@hotmail.com

2. *Форме поздрављања*

Милан Шипка сматра да су невербална средства поздрављања чешћа од вербалних (Шипка 2006: 203). Тако је и у збирци приповиједака „Знакови“, што је уочљиво након ексцерпције и класификације примјера форми поздрављања.

2.1 *Невербални поздрави*

Невербални поздрави подразумијевају све врсте поздрава који се не реализују радњом говорења. „Најчешћа су невербална средства поздрављања: руковање, загрљај, пољубац, климање главом, наклон, подизање руке или махање, скидање шешира, а у неким заједницама и трљање носева (код Ескима и Полинежана), па чак и плажење језика (на Тибету)“ (Шипка 2006: 203). Дакле, невербални поздрави имају своје врсте, подврсте и правила употребе, зависно од припадности нацији, вјери, друштвеном слоју или заједници и сл.

2.1.1 *Наклон*

Наклон је „покрет надоле главом или горњим делом тела пред неким у знак поздрава, исказивања поштовања и сл.“ (РСЈ 2007: 771). Данас овај поздрав није уобичајен код Срба, док се у Јапану чува као дио традиције.

1. *Ја скидох шешир и <u>поклоних се</u>, како је ред.* (ИА, З: 13)

Овако један угледни професор поздравља даму са којом се сусреће први пут. На основу његових ријечи „како је ред“ схватамо да се ради о господину са високим нивоом културе поздрављања и културе уопште. У вријеме када је било актуелно ношење шешира, наклон је могао бити праћен и скидањем шешира, што може значити исказивање покорности (Шипка 2006: 203). Ова два поздрава при комбинацији увећавају поштовање које један господин показује дами.

2. *Шеф босанско-херцеговачке владе прима их у салону; они прилазе све по рангу, <u>клањају се</u> и честитају у име своје и потчињеног им особља.* (ИА, З: 18)

Поздрављање условљено различитим државним функцијама и ранговима уочљиво је у овом примјеру. Шеф владе је њихов надређени, сви остали су подређени, али чак и међу њима постоји поредак условљен различитим висинама чина – од већег ка мањим му прилазе и поклањају му се, и тако му исказују поштовање, оданост и покорност.

3. *Протегљасти и младолики шеф <u>клања се</u> састављених пета*. (ИА, З: 18)

Исти случај је и у овом примјеру, гдје се подређени поклања надређеном. Али један битан детаљ нам пружа још информација – „састављених пета“. То је знак да је приликом поздрављања надређеног, подређени наступио са складним положајем тијела, што свједочи о његовој култури поздрављања, јер пред надређеног није пожељно стати у необавезном ставу, нпр. са различитим положајем стопала.

4. *Мој наклон, господине; клањам се.* (ИА, З: 30)

Док изговара ове ријечи, говорник се не поклања ономе коме се обраћа, а чак и не стоји, већ сједи. Овдје се ради о ироничном поздраву, у којем је присутна заједљивост изазвана љубомором. Након што се прозвани не обазире на подругљиве поздраве, слиједи поздрав сличног облика: „*Лаку ноћ желим, клањам се*!“ Сада је додат и универзални поздрав „Лаку ноћ желим“ који и сам носи неке негативне конотације, јер ће прозвани ту ноћ провести са женом коју је овај желио за себе. У овом примјеру, говорник је путем поздрава исказао супарнику сва осјећања која се тичу њиховог односа.

5. *Збогом, господине, клањам се! Пријатно!* (ИА, З: 31)

У тексту није наведено да ли се говорник физички наклонио саговорнику. Претпоставимо да јесте, јер се из контекста може закључити да стоји и било би сасвим неприродно да се није наклонио, а да је изговорио *клањам се*. Изговарањем ових ријечи говорник је вјероватно желио да појача значај поштовања које исказује саговорнику. Претјеривање у поздрављању није пожељно (Охајм 1966:62) и за *клањам се* може се рећи да је сувишно, јер је физички наклон са својим значењем довољан.

6. ...-*ја бих се поклонио* (ИА, З: 36) ријечи су човјека који говори супрузи како би се понашао пред краљем – употријебио би класичан невербални поздрав владару од стране подређеног. И Симан из „Приче о кмету Симану“ замишљајући свој долазак код краља има у плану наклон као вид поздрављања. (ИА, З: 46)

7. *Моја познаница се дубоко поклони два пута, а онда се окрену право према мени, трепну очима исто онако насмејано и благонаклоно као пре три дана на улици и, да би затурила траг, поклони се и по трећи пут.* (ИА, З: 14)

Ове наклоне примадона је упутила својој публици, исказујући јој поштовање. Наслов приповијетке је „Знакови“ и управо погрешним тумачењем различитих знакова (осмијех, гримасе, поглед) које му упућује примадона, наратор одлази из крајности у крајност и тако се деградира у друштву и професији.

2.1.2 *Руковање*

У контексту поздрављања, појам „руковање“ означава пружање руке од стране једне особе другој, у знак поздрава (РСЈ 2007: 1131).

Правилима лијепог понашања одређено је у којим ситуацијама се пружа, ко коме први пружа руку итд. (Охајм 1966: 66)

1. *Знам – каже Бан, прихватајући мекано његову руку – знам, и мило ми је*. (ИА, З: 18)

Стисак руке при руковању не би требало да буде ни сувише јак, ни сувише слаб, већ нормалне чврстине (Охајм 1966: 67). У даљем дијалогу између Бана и владиног секретара, који га је поздравио, Бан га омаловажава, вријеђа и тотално обезначајава. Мекано и незаинтересовано прихватање руке било је својеврстан увод у оно што је услиједило. Бан му је већ преко начина поздрава наговијестио какав однос има према њему. У овом примјеру, поздрав је испунио функцију назнаке односа Бана према секретару.

2. *Стиснуо ми је чврсто руку, погледао ме значајно, повјерљиво и мало прекорно.* (ИА, З: 26)

Господин који је чврсто стиснуо руку и пријекорно погледао наратора, оставља утисак нападне особе, што је и видљиво у даљем току радње. Оваквим начином поздрављања дата нам је карактерна црта лика.

3. *Крилетић се с њима здрави и рукује преко ограде*. (ИА, З: 61)

Под „здрави“ може се подразумијевати упућивање поздрава који исказује жеље за добрим здрављем (нпр. „здраво“), или питање за здравље. Устаљени изрази попут „Како си?“ не захтијевају одговор који садржи детаљан опис здравственог стања саговорника, већ исказују добронамјерност говорника (Катнић Бакаршић 1999: 3). Руковање је присутно као устаљени невербални облик поздрављања међу људима који су познаници, пословни партнери и сл.

4. ...*опростила се са мном, не пруживши ми руку.* (ИА, З: 69)

Овако се подстанар разишао са станодавком, након што јој је исплатио кирију. Станодавка, стара, намћораста и некада богата жена жели да остави утисак недодирљивости и ауторитета за студента који из провинције долази у велики град и страну земљу. Својим понашањем, између осталог и начином поздрављања (неуљудним) газдарица је показала подстанару какав однос жели да успостави међу њима.

2.1.3 *Скидање шешира*

Некада је шешир био неизоставан дио свакодневне одјеће, а данас је то права ријеткост. Поштовање према особи указивало се скидањем шешира (Охајм 1966: 64)

1. *Ја скидох шешир и поклоних се, како је ред*. (ИА, З: 13)

Видјети поглавље 2.1.1, примјер 1.

2. *Годину дана ја пред сваким од вас, од најмањег до највишег, скидам шешир на улици, а ви - или ме удостојите погледа, или ни толико.* (ИА, З: 18)

Овом реченицом исказано је незадовољство подређеног који по правилима лијепог понашања, надређене поздравља скидањем шешира, а они га удостоје или не удостоје погледа, који је знак да је поздрав регистрован, чиме опет закључујемо чињенице о односу ликова.

3. *Таквог сте га могли видети у радњи као и на улици, где је на свачији поздрав дубоко одздрављао својим црним, увек као новим шеширом*“ (ИА, З: 82)

Ова реченица се налази у дијелу текста у којем је дат опис једног поштеног и вриједног човјека. Навођење начина његовог поздрављања, односно понашања на улици употријебљено је при опису његове личности. Видимо да се поздрављао у складу са својим газдинским статусом, што је још једна од многих позитивних црта његове личности.

2.1.4 *Пољубац*

Пољубац је „додиривање уснама, као знак љубави, страсти, пријатељства, нежности, поздрава итд.“ (РСЈ 2007: 968). Постоје различите могућности остваривања пољупца као поздрава, на примјер: пољубац у руку (рукољуб), пољубац у образ(е) итд.

1. *Деца га пољубе у руку и повуку се*. (ИА, З: 17)

Овако су дјеца поздравила свог оца на његов рођендан. Ово је типичан поздрав старијих особа од стране млађих (дјеце). Поштовање исказано цјеливањем руке, ћутњом и одласком из просторије у којој је отац, тековина је патријархата на нашим просторима. Данас, овакав вид поздрављања није актуелан код Срба, осим при поздрављању свештених лица.

2. *Кад се окренух, виш мене стоји Никола Крилетић, насмијан и раширених руку. Хоћу да устанем, бацам сервијету, а он се сагиба и љуби ме најприје у лијеви па у десни образ*. (ИА, З: 61)

По презимену закључујемо да је Крилетић Хрват. Код неправославних народа карактеристичан је двоструки пољубац у образе, који је налазимо у овом примјеру. Наглашено је да је љубљење започео од лијевог образа, што је у складу са правилима лијепог понашања (Охајм 1966: 68) и што нам свједочи о његовом познавању истих.

2.1.5 *Махање*

Поздрав махањем реализује се подизањем руке увис и њеним кретањем лијево – десно. Упућује се особама које се налазе на раздаљини на којој није могуће остварити вербалне видове поздрављања нормалном јачином гласа.

1. *А између њих – Лексо, прав и висок, левом руком се држи за крст, а десну дигао увис и маше, маше, не онима доле, на које је, изгледа, и заборавио, него сунцу и месецу, лево и десно од себе, пределима и*

пространствима и свему оном што он са своје висине види, а што они који га одоздо посматрају неће никад видети, бар не тако и не са те тачке. (ИА, З: 88)

Да би се поздрав реализовао, потребно је да постоје пошиљалац и прималац. Овдје се ради о метафоричном поздраву. Лексо не упућује поздрав људима који ће га резоновати и узвратити поздравом. Он поздравља неживо. Све неживо што је наведено симболизује нешто што је за њега симбол ослобађања од учмалости у којој се налази међу људима који су испод њега. Поздравља све оно што нису они. Поздрав је употријебљен као начин за спознају Лексових осјећања и жеља.

2.2 *Вербални поздрави*

Вербални поздрави се реализују радњом говорења. То су различите устаљене ријечи и изрази „које људи упућују једни другима у знак поздрава“. Ти поздрави „исказују различите жеље: за добро здравље, мир, срећу, дуг живот и сл., изражава се поштовање и покорност, а њима се зазива и Божја помоћ, изриче похвала свецима заштитницима итд.“ (Шипка 2006: 204)

Шипка истиче да је Босна и Херцеговина социолингвистички занимљиво подручје због тога што у њој постоје унутарконфесионални и међуконфесионални поздрави (Шипка 2006: 204), што је наравно условљено постојањем двије вјере, односно три конфесије. Управо у Андрићевим дјелима ликови су Срби, Хрвати и муслимани у међусобном додиру.

Као што је поменуто у уводу, и вербални поздрави могу се подијелити у складу са припадношћу нацији, вјери или друштвеном слоју. Постоје и универзални (уобичајени, устаљени), тзв. „грађански“ поздрави: Здраво; Добро јутро; Добар дан; Лаку ноћ итд. који нису условљени припадношћу вјери, већ различитим ситуацијама (нпр. доба дана).

2.2.1 *Вјерски поздрави*

1. *Када је Алија Ђерзелез дошао у Вишеград дочекало га је много народа, а он назва набусито и нејасно мерхаба*. (ИА, З: 2)

„Мерхаба“ је „муслимански поздрав и отпоздрав“ (ВРСРИИ 2006: 755). Већ први сусрет Ђерзелеза и народа, тј. начин на који је изговорио „мерхаба“ почиње у народу да „нагриза“ слику о њему као о недодирљивом човјеку. По „Бонтону“ (Охајм 1966: 371), управо начин изговора поздрава може да поправи, односно поквари слику о пословном партнеру или уопште човјеку са којим се долази у контакт.

2. -*Лаку ноћ!*

-*Бог ти на помоћ, бег-ефендија; ејсадиле! – викао је калуђер одмичући брзо.* (ИА, З: 5)

„Лаку ноћ“ је уобичајени поздрав, који се упућује пред спавање и исказује жеље за мирном ноћи, тј. мирним сном. Није условљен припадношћу одређеној вјери. „Бог ти на помоћ“ у овом случају је употријебљено као рима на саговорников поздрав и упућује на помоћ Бога у даљим поступцима човјека. „Ејсадиле“ је муслимански „поздрав при растанку“ (ВРСРИИ 2006: 405). Али није га изговорио припадник исламске вјероисповијести, већ калуђер, дакле православац. Међутим, ради се о томе „да се избором поздрава који припада саговорнику исказује међусобно поштовање и толеранција“ (Шипка 2006: 206). Као што видимо, то је био обичај у неким другим временима, док је данас то тешко остварив.

3. *Збогом, господине, клањам се!* (ИА, З: 31)

Хришћански поздрав „збогом“ значи „иди с Богом“, „нека те Бог прати“, „нека бог буде с тобом“ (Шипка 2006: 205).

2.2.2 *Устаљени поздрави*

1. *Добар дан, драга Маријано, добар дан*! (ИА, З: 73)

„Добар дан“ је поздрав којим се саговорнику упућују жеље за добрим током дана. И у овом примјеру долази до понављања поздрава. Говорник га је поновио како би утврдио значај својих жеља.

2. *Она се изненади дањој посјети; устаде, а он рече мирно, с врата:*

-Јекатерина, дошао сам до тебе.

-Нека, нека, добро дошо! (ИА, З: 10)

Мушкарац/говорник не употребљава никакву форму поздрављања, као увод у разговор. Тиме је приказано његово узбуђење изазвано претходним ситуацијама, па је заборавио да се поздрави и изговорио је оно што му је на уму. Саговорница одобрава оно што је он рекао и поздравом „добро дош'о“ му исказује да је његова посјета пожељна.

3. *-Е, здрав си и добро дошао.* (ИА, З: 61)

Поред описаног „добро дош(а)о“ које је присутно и у овом примјеру, налазимо и „здрав си“ које је скраћена верзија поздрава „здрав да си“ који упућује жеље за добрим здрављем саговорника.

4. *Пријатно!* (ИА, З: 31)

Пријатно је поздрав који исказује жеље за пријатним осјећајем у даљим поступцима човјека

5. *-Лаку ноћ!* (ИА, З: 5)

Видјети поглавље 2.2.1, примјер 2.

6. *-Добро јутро, Симане.*

-Добро и јест – каже Симан, а не устаје пред агом. (ИА, З: 41)

Ага учтиво поздравља свог кмета поздравом за јутарње часове. Међутим, кмет који има намјеру да предстојећим разговором промијени нешто у односу између њега и аге, не одговара истим поздравом, већ са

„добро и јест“, гдје се осјећа његова сласт због олакшања које ће да услиједи након што аги каже све што мисли. Што је најбитније, подређени кмет би требало да устане пред надређеним агом, али Симан то не чини. Тиме му апсолутно доказује да нешто није више у реду са њиховим односом, тј. да он њега више не поштује као агу. Форме поздрављања су у овом примјеру одлично испуниле своју функцију назначавања будућег односа аге и кмета.

7. -*Здраво, здраво, здраво!* (ИА, З: 61)

Поздрав који исказује жељу за добрим здрављем саговорника има различите варијације: здраво да си, здрав си, здраво. Данас је најактуелнија „здраво“. У овом примјеру говорник три пута понавља исти поздрав. Сврха тога је да учврсти и повећа значај тих жеља.

3. *Изостављање поздрава*

У приповијеткама из обрађиване збирке примијећени су случајеви изостављања поздрава, као увода у комуникацију или завршнице комуникације. Погледајмо да ли је то писац учинио случајно или намјерно.

1. *... неко ме је чврсто ухватио за рамена. И већ је говорио.* (ИА, З: 23)

Овдје се може запазити низак степен културе понашања лица које пријатеља, видјевши га након дужег периода, одмах са леђа хвата за рамена и без икаквог увода и поздрава прича.

2. *Упао је код мене, затим је сео*. (ИА, З: 27)

Човјек у овој ситуацији улази у канцеларију без куцања, поздрава и одмах сједа наспрам човјека код којег је дошао да тражи услугу. Његова нападност и безобразлук само су поткријепљени описом његовог понашања при сусрету са људима. Бонтон, посебно пословни, не оправдава овакво понашање (Охајм 1966: 372).

3. *Диже се без поздрава и опроштаја*. (ИА, З: 43)

Андрић је овдје могао написати „Диже се и оде.“ Међутим, овдје он наглашава да је Ибрага отишао баш без поздрава, који је очигледно веома значајан. Увријеђени Ибрага не жели да поздрави Симана при растанку, а овакав начин одласка нам свједочи о озбиљном нарушавању њиховог односа. Изостављањем поздрава и наглашавањем тога, писац је истакао колико лош је постао њихов однос.

Дакле, видљиво је да исто као што и начин поздрављања може показати карактер, емоционално стање или однос ликова (односно људи), тако и прескакање поздрава, као увода и завршнице комуникације, може показати набројане елементе.

4. *Закључак*

Форме поздрављања се свакодневно користе, а говорници и не помисле колико је битна та једна ријеч или израз који упуте саговорнику, или шта уопште значи. Као што смо видјели кроз анализу, велика је улога поздрава у комуникацији. Поздрави имају улогу и у приповиједању, те писац може нешто нагласити, или наговијестити начином поздрављања ликова.

Неки невербални поздрави, који су били актуелни прије више деценија, сада су ишчезли, нпр.: скидање шешира, наклон и рукољуб. Поздрави као што су руковање, махање и пољубац у образе и данас су актуелни као форме поздрављања. Вербални вјерски поздрави нису заступљени као што су били раније, осим код старије популације. Млађи више користе устаљене поздраве.

Било да се ради о стварном животу или свијету књижевног дјела, поздрави су елементи комуникације који могу да открију нечији однос, емоционално стање или особине. То нису само обичне ријечи које се изговарају механички, да би се започео или завршио разговор.

Извор:

ИА, З: Иво Андрић, *Знакови*, Свјетлост, Сарајево 1986. (књига је у електронској форми преузета са сајта www.scribd.com, 15.2.2013. у 3:12)

Литература

Бугарски 2003: Ранко Бугарски, *Увод у општу лингвистику*, Чигоја штампа, Београд.

Благуш Бартолец 2012: Горанка Благуш Бартолец, *Поздрави као лексикографске јединице*, Расправе Института за хрватски језик и језикословље, књига 38/1, стр. 19-36, Загреб.

ВРСРИИ 2006: Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Прометеј, Нови Сад.

Катнић Бакаршић 1999: Марина Катнић Бакаршић, *Лингвистичка стилистика*, Open Society Institute, Center for Publishing Development, Electronic Publishing Program, Будимпешта.

Марот 2005: Данијела Марот, *Уљудност у вербалној и невербалној комуникацији*, ФЛУМИНЕНСИА, год.17 (2005) бр.1, стр. 53-70, Ријека

Охајм 1966: Гертруд Охајм, *Бонтон*, ИКП Младост, Загреб.

РСЈ 2007: *Речник српског језика*, Матица српска, Нови Сад.

Шипка 2006: Милан Шипка, *Култура говора*, Институт за језик, Сарајево

Selma A. Demirović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za srpski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115745D

VARVARIZMI U SAVREMENOM SRPSKOM JEZIKU

Uvod

Dosadašnja istraživanja u oblasti jezika na polju norme standardnog srpskog jezika pokazala su da znatan broj govornika ovog jezika još uvijek nije razvio svijest o očuvanju domaćih riječi i važnosti njihove upotrebe u savremenom srpskom jeziku. Današnja štampa preplavljena je tuđicama, riječima iz različitih jezika, a koje se koriste kao zamjenske autohtonim, iako je takvo nešto potpuno nepotrebno.

Srpski jezik je jedan od najmelodičnijih jezika, obiluje velikim opusom riječi, ali, i pored toga, njegova je priroda danas znatno ugrožena. Nažalost, današnje stanje pismenosti u BiH zahtijeva izučavanje brojnih grešaka i metoda njihovih ispravki. Naime, današnji filološki rad naših medija umnogome zapostavlja normativizaciju i standardizaciju jezika kako u govornom tako i u pismenom izražavanju.

Upliv mnogobrojnih tuđica u standardni srpski jezik predstavljao je široko rasprostranjen fenomen, koji je zahtijevao brojna istraživanja bazirana na analiziranju stepena njihove involviranosti kao i na proučavanju njihove stilističke funkcije. Temeljni istraživački opus ovoga rada su stari časopisi, primjeri iz svakodnevne štampe, mitološki izrazi, koji vode do onih oblika koji su se iz duha narodne etimologije razvili u oblike svakodnevnog, razgovornog jezika, te primjeri iz elektronskih medija, koje svakodnevno imamo priliku čuti bez obzira o kojoj se televizijskoj kući ili internet-stranici radilo.

Varvarizmi (tuđice)

Pod varvarizmom se podrazumijeva strana riječ (izraz, jezička konstrukcija) koja je iz nekog drugog jezika ušla u naš jezik. Dakle, to su strane riječi, strani izrazi, tuđe riječi, tuđice, pozajmljenice, posuđenice, riječi koje su dobijene pod utjecajem nekog stranog jezika. Pretjerana upotreba stranih riječi smanjuje mogućnost komuniciranja sa širokim krugom korisnika javne poruke.

U naučnom referatu ili uopšte naučnom stilu može se dozvoliti veća upotreba stranih riječi, odnosno međunarodne terminologije. Tuđice u takvim tekstovima doprinose internacionalizaciji određene discipline. Međutim, u novinarskim tekstovima velika upotreba tuđica nije poželjna. Nepotrebna

* selmers@gmail.com

učestalost stranih riječi i izraza smanjuje čitljivost date poruke. Npr.: *animirati* – podstaknuti, pobuditi; *enorman* – prekomjeran, ogroman; *enigma* – zagonetka; *deportacija* – progonstvo; *devijacija* – skretanje; *detant* – popuštanje zategnutosti; *efemeran* – kratkotrajan, prolazan; *imaginaran* – uobražen, zamišljen; *kominike* – zvanično saopštenje; *korpulentan* – krupan; *nonsens* – besmislica, glupost; *obligator* – obavezan, utvrđen, prinudan; *reterirati* – povući se, skloniti se, udaljiti se; *favorizovati koga* – povlađivati kome; *konsens* – opšta saglasnost; *perfekcija* – savršenstvo, odlične osobine; *limitirati* – ograničiti, omeđiti, tačno odrediti; *fiktivan* – izmišljen, tobožnji.

Upotreba tuđih riječi je opšta pojava u svim jezicima, jer „svi jezici svijeta utječu jedni na druge u većoj ili manjoj mjeri, pozajmljujući riječi jedni drugima“ (Ćorac 1982: 91). Nijedan jezik se ne može zamisliti bez većeg ili manjeg sloja stranih riječi. Spomenućemo neke koje su ušle u srpski jezik i tu se udomaćile:

- *latinske riječi, latinizmi*: teorija, kultura, fabika, disciplina, humor, forma, matura, statistika, humanizam, nacionalan, negativ, proces, tekst, unikat, stipendija...
- *grčke riječi, grecizmi*: anđeo, jevanđelje, episkop, diploma, demokratija, drum, fotografija, filotofija, muzika, matematika, gimnazija, teatar, scena, higijena, horizont...
- *engleske riječi, anglicizmi*: tenis, trening, meč, sport, start, boks, džokej, motel, najlon, bojkot, snajper, vikend, supermarket, tramvaj, hit...
- *francuske riječi, galicizmi*: kalibar, ofanziva, armija, pilot, maršal, marš, situacija, garderoba, plaža, model, terasa, balerina, restoran, kabinet, šofer...
- *njemačke riječi, germanizmi*: šparati, šperploče, matrica, plac, karta, veš, peglati, senf, kralj, vaga, ceh, šrafciger, šnajder, cinkaroš, cuger, šverc, šminka, špric, štikla, štof, štand...
- *turske riječi, turcizmi*: čorba, dušek, gajtan, jorgan, peškir, đevrek, avlija, Pazar, ajvar, ćevap, tepsija, top, kuršum, juriš, barut, baklava, čaršija, musaka, đuveč...
- *mađarske riječi, mađarizmi*: kasapin, soba, ašov, varoš, vašar....
- *češke riječi, čehizmi*: časopis, povod, spis, uloga...
- *ruske riječi, rusizmi*: zapeta, usljed, udarnik, kolhoz, kulak, osmoletka, politbiro, sovjetski, votka...

U varvarizme treba svrstati i sve jezičke konstrukcije koje su stvorene pod uticajem tuđinskih oblika: „sendvič za ponijeti“, „voda za piti“, „vrši popravku cipela“, „biti u stanju“, „pozdravlja ispred podružnice“ ... „dao je prevesti na njemački“, „razgovor na Komitetu“, „opomenuti s nečije strane“, „održati govor“, „radovi na žetvi“, „učiniti posjetu“, „izvršiti podjelu“, „ići na diskusiju“, itd.

Kada za nove predmetnosti, pojave i radnje nemamo svojih riječi – najobičniji način da se ovakve manjkavosti u jeziku nadoknade jeste

preuzimanje tuđih riječi. Tuđice nam tako rječito govore o našim kulturnim, političkim, privrednim, naučnim i drugim vezama s drugim narodima, odnosno jezicima. Stoga se varvarizmi u svim jezicima tretiraju kao istorijske kategorije.

Neke se tuđice nameću kao moda, uz pozitivno vrednovanje, dok se druge gube i uz to negativno vrednuju. Npr.: francuska riječ „restaurant“ (restoran – mjesto gdje se restaurira tjelesna snaga) sa varijantom „restoracija“ (preko češkog jezika) pobijedila je i potisnula slovenske riječi „gostionica“, „gostiona“, koje su opstale, ali sa značenjem „ugostiteljskog objekta“ (kancelarizam) nižeg reda. Sasvim nevina rumunska riječ „copil“ (dijete, momče) u sprskom, bosanskom i hrvatskom (bugarskom i makedonskom) jeziku dobija negativnu semantičku boju – „vanbračno dijete“. Nova riječ *vikend* (engleska) potisnula je u toku prethodne decenije sve druge sinonime – nedjeljni odmor, sedmični odmor, nedjeljni izlet, uranak, teferič, piknik, itd.

Recimo tuđica „start“ je u velikoj modi posljednjih godina. Ona se (kao i riječ „finiš“, „nokaut“, „tajmaut“) nemilice koristi u našem novinarstvu u svom pravom i prenesenom značenju. Evo nekih odabranih primjera iz mnoštva ponuđenih:

(Padobranstvo) DOBAR START „PLAVIH“
(Fudbal) NA STARTU NAJTEŽE DINAMU
(Šah) START U ZNAKU REMIJA
(Košarka) STARTOVALE I „AMAZONKE“
(Atletika) USPJEŠAN START
(Šah) PORAZ NA STARTU
(Muzika) VEČERAS START PRVOG CIKLUSA

Nije uvijek tako jednostavno zamijeniti stranu riječ domaćom. Riječ *internacionalan* može se skoro uvijek zamijeniti riječju *međunarodni* (čini se da je ipak nezgodno reći međunarodni ciklus). Teško je, međutim, naći zamjenu za riječi komuna, kosmonaut, komentar, itd. Dakle, treba izbjegavati upotrebu onih stranih riječi za koje imamo dobru, potpunu zamjenu u maternjem jeziku, a ne samo približnu, djelimičnu.

Također, teško je za riječ *perfidan* naći pravu zamjenu, jer naše riječi *podao, lukav, pokvaren, podmukao, prepreden, potuljen, neiskren, licemjeran, dvoličan* uzete pojedinačno ne dočaravaju ono što se tom riječju kazuje, tj. da se radi o jednom posebnom lukavstvu, podmuklosti, dvoličnosti. Isto tako, stranu riječ *melanholija* ne možemo olako zamijeniti našim riječima za slična raspoloženja: tuga, žalost, tugovanje, žaljenje, sjeta.

Nekim riječima je jednostavno teško naći zamjenu, međutim, nagomilavanje stranih riječi i izraza u jednom naslovu otežava razumijevanje poruke, i stoga je bolje izbjegavati ih.

U nastavku ćemo ukratko prikazati jezičke konstrukcije svojstvene njemačkom, francuskom i latinskom jeziku, te pojasniti jedan varvarizam koji ima znatnu stilsku ulogu.

Folklorni i mitološki izrazi

Pod oznaku *folklorni izrazi* svrstavamo riječi, izraze i jezičke konstrukcije koje dolaze iz cjelokupnog narodnog stvaralaštva (folklora), jezičke elemente koji se često čuju u narodnom (pučkom, prostonarodnom, svakodnevnom, razgovornom) jeziku, te riječi koje imaju ustaljenu narodnu emotivnu nijansu, što se odlikuje redukovanim oblicima ili oblicima u duhu narodne etimologije, kao i sve ostale jezičko-pučke kategorije: izreke, zagonetke, krilatice, rječce, poštapalice, postojana poređenja, kletve, psovke, nepristojne riječi i sl.

Ovo veliko jezičko bogatstvo, višeslojno po svojoj prirodi, nije pogodno da se u svakoj prilici upotrebljava. Ono se prvenstveno koristi u svakodnevnoj usmenoj komunikaciji jer stoji između književnog (normiranog) jezika i dijalekta, između standardnog jezika i žargona, između arhaizama, varvarizama i neologizama. Međutim, ovaj posebni jezički sloj, koji pripada svim dijelovima i pojedincima jezičke zajednice, pronalazi svoje mjesto i u književnojezičkom kontekstu (usmenom i pisanom). Budući da je široko rasprostranjen, čini sastavni dio života i rada narodnih masa, ovaj jezik je u stanju da u velikoj mjeri osvježi normirani književni izraz, unese toplinu u njega, te ga oplemeni slikovitošću i melodičnošću, kao i da ostvari visoki stepen prisnosti između učesnika u jezičkom komuniciranju, što podrazumijeva i javnu riječ (televizija, radio, štampa).

Primjeri iz štampe: „*Pamet u glavu, batinu u ruku;* „*Vuk s pola janjeće kože;* „*Lav zečjeg srca;* „*Ćutanje je zlato;* „*Gledanje kroz prste;* „*Ko prodaje rog za svijeću;* „*Presoljeni PTT računi;* „*Duša ište ognjište;* „*Sunce mu poljubim.*

To je, kao što se iz primjera vidi, posebna stilska podvrsta ili, uslovno rečeno, narodni, folklorni stil, odnosno način izražavanja koji se oslanja na narodno stvaralaštvo, dakle narodnu jezičku praksu. Folklorni izrazi mogu se tretirati i kao dijelovi razgovornog stila.

Za narodni jezik tipične su i emotivno obojene riječi i sintagme: *hljebac, mučenica (rakija), jesti hljeb, rano moja, sunce moje, sinko, striko, Švabo (Nijemac), Žabar (Italijan), Rajko (Rus)*. Posebnost narodnog izražavanja predstavljaju i brojne redukovane riječi, kao i eliptični izrazi, nazivi pri čemu se računa na situaciju i pojačano učešće mimike, gestike i intonacije. Npr.: *doš'o, naš'o, di si, rados(t), mlados(t); Hoćemo li po jednu? (čašicu pića). Kako je? (zdravlje, porodica, posao, djeca), Kuda? (si krenuo, ideš, kud si se uputio)*.

Ljudske karakteristike se također mogu izraziti folklornim sredstvima: „*čovjek i po*“, „*djevojka i po*“, „*ni rod ni pomozi bog*“, „*podvio rep*“, „*spustio nos*“, „*povukao rogove*“, „*nije ni platiša, ni vratiša*“, „*ne zna za mjeru*“, „*plitka pamet*“, „*vrana mu mozak popila*“, „*visoko leti*“, itd.

Za jaka emotivna stanja postoje odgovarajući izrazi: „*izašao iz kože*“, „*skida zvijezde s neba*“, „*uzavrela mu krv*“, „*grom te spalio*“, „*taman posla*“, „*ćorava ti strana*“, „*idi bestraga*“.

Iskazi iz folklornog sloja jezika u novinarstvu se mogu direktno preuzeti (a) ili se, u skladu sa javnom porukom, više ili manje modifikuju, prilagođavaju (b):

a) *Berićetna godina. Sreća u nesreći. Zdravo bili. Ko u klin, ko u ploču. Brigo moja pređi na drugoga*.
b) *Mjesta ni za iglu. Bogata filmska žetva. Pogača za cijelu Evropu. Drhtala kao prut. Stan na tanjiru.*

Dijelovi folklornog (narodnog, razgovornog) jezika u jeziku javne riječi mogu djelovati kao osvježenje ukoliko se upotrijebe s mjerom i na pravom mjestu, a u zavisnosti od medija i žanra.

Narodni jezik nije idealan (naročito kada je u većoj mjeri dijalektan), ali je nesumnjivo i to da pomenuto jezičko bogatstvo nije dovoljno prisutno u javnoj riječi. Dakle, narodni jezik u određenim žanrovima (komentar, osvrt, društvena hronika, reportaža, putopis, crtica, bilješka, humoreska, itd.) može biti odličan lijek protiv šablonskog, rutinskog, suhoparnog jezika u javnim glasilima. Npr.: „*Što jeste-jeste, da ne griješim dušu...* “; „*Rintao sam ja kao sivonja dok nisam stekao pamet...*“.

Oni izrazi koji nisu tako česti u javnoj riječi su mitološki izrazi, koji dolaze iz mitologije (sistema za nenaučeno, fantastično objašnjenje svijeta, pojave i društvenih odnosa). Evo nekih koji su prisutni u javnoj riječi:

Avionska *odiseja* Stekića. Do *pakla* i *natrag*. *Turistički raj bez točkova*. *Raj* i *pakao* čovjeka koji rukovodi. Dječiji *raj u šumi.* Pričalo se za ovo selo da je sada neki „*Nojev kovčeg*“ vještačko jezero hidrocentrale...

Njihova stilska vrijednost skoro je ista kao i vrijednost folklornih (naših) izraza, ali su manje poznati širokom krugu čitalaca, te je stoga njihov značenjski efekat smanjen, pogotovu kada se radi o imenima, izrazima iz grčke ili rimske mitologije. U našim glasilima su česti sljedeći mitološki izrazi i riječi: *Sizifov posao; Tantalove muke; Judini zlatnici; Damoklov mač; Adam i Eva; Janusova politika (politika sa dva lica), Venera, Odiseja, Gordijev čvor, Solomonsko rješenje, Spartanci, trojanski konj, feniks, ciceronov stil, Deset božijih zapovijesti, čistilište, anđeo, đavo, Madona, Bogorodica, Tajna večera, Nojeva lađa, nimfa,* itd.

Anglicizmi, germanizmi, galicizmi, latinizmi, grecizmi i makaronizmi

Anglicizam je svaka riječ preuzeta iz engleskog jezika koja označava neki predmet, ideju ili pojam kao sistemske dijelove engleske civilizacije; ona ne mora biti engleskog porijekla, ali mora biti adaptirana prema sastavu engleskog jezika i integrisana u engleski vokabular. U ovoj je definiciji više strukturnih elemenata. Anglicizam je, kao prvo, riječ preuzeta iz engleskog jezika, i s tim se dijelom slažu svi lingvisti koji su se bavili posuđivanjem riječi iz engleskog jezika. Novo u ovom određenju anglicizma jest drugi dio, u kojem se pod anglicizmima smatraju i riječi nastale na tlu engleskoga govornog područja (Velika Britanija i SAD), a čiji tvorbeni elementi i nisu direktno vezani za

engleski jezik. Tako je engleski ekonomist Jeremy Bentham od latinskih elemenata *internation* i engleskog pridjevskog formanta - *al* stvorio novu riječ international, uveo je u engleski vokabular i ona je kao anglicizam ušla u mnoge jezike.

Slično je i sa riječima *radio* i *television* čiji tvorbeni elementi nisu engleski, ali su ti aparati izumljeni na engleskom govornom području, sam naziv je nastao isto tamo i, bez obzira na to što su riječi tvorene uz pomoć neengleskih elemenata, smatraju se anglicizmima. Treći dio definicije odnosi se na riječi koje nisu engleskog porijekla, ali su potpuno prilagođene njegovom sastavu i kao takve, dakle već integrirane u engleski vokabular, preuzeli su ih drugi jezici. To su riječi kao caoutchouc (u jeziku Indijanaca oko rijeke Amazone kaočou - suze drveta), judo (iz japanskog), kangaroo (iz jezika australskih domorodaca).

Drugu grupu čine riječi koje se nazivaju sekundarnim anglicizmima ili pseudoanglicizmima. Te jedinice nisu preuzete iz engleskog jezika jer se takvim oblikom u njemu i ne postoje. Mogu nastati na tri načina: *kompozicijom* – uzmimo primjer pseudoanglicizma *golman,* koji u takvom ili sličnom obliku ne postoji u engleskom jeziku. Nastao je od riječi *go* i dodatkom opet engleske riječi *man* (usp. goal-keeper); *derivacijom* – od engleske reči *jazz* izvedena je riječ džezer (dodavanjem osnovnoj riječi sufiksa -*er*; jazz – man).

Može se navesti primjer sporta koji nazivamo boks, a u engleskom on glasi boxing. Dakle, ovaj se pseudoanglicizam formirao ispuštanjem sufiksa - *ing*. Neki su anglicizmi u našem jeziku stvoreni pod utjecajem jezika posrednika. Tako je, naprimjer, na konačni oblik riječi blef koja svoje porijeklo vuče iz engleskog jezika (bluff), utjecao njemački jezik kao jezik posrednik. Na ovu je riječ jezik posrednik djelovao pri formiranju njezina fonološkog oblika.

Osim toga ima i slučajeva u kojima jezik posrednik djeluje na morfološki oblik. To su, primjera radi, svi glagolski anglicizmi sa složenim sufiksom - *irati* stoje hibrid od njemačkog formanta -*ier* (adaptiranog u -*ir*), formanta - *a* i nastavka - *ti*. Engleski glagol *camp* u hrvatskom ima oblik kampirati i pod uticajem je njemačkog - *kampieren*.

Analiza anglicizama vrši se na tri nivoa: fonološkom, morfološkom i semantičkom.

Germanizam je riječ, izraz ili jezička konstrukcija svojstvena njemačkom jeziku upotrijebljena u književnom jeziku. Tipični germanizmi u našem jeziku su: *špajz* (ostava), *pegla* (glačalo), *šporet* (štednjak), *čekati na što* (čekati što), *soba za izdati pod kiriju* (soba za izdavanje), *bez da ja to znam* (da ja za to ne znam), *profesor na gimnaziji* (profesor gimnazije), *kod prijema* (pri prijemu), *vršiti popravku* (popravljati), itd.

Naše se novinarstvo oslobodilo mnogih germanizama koji su prisutni i u narodnom jeziku: šnajder, tišler, šuster, brushalter, šnešue, rolšue, veš, špek, štof, šlank, itd. Primjer iz štampe: *Spoljni retrovizor nije luksuz*. – Navodimo ovaj primjer jer su se termini za automobile itekako zadržali. Može se birati između *telegrama i brzojava* (udomaćena strana riječ i naša riječ), ali *depešu* (njem. die Depesche) svakako treba izbaciti.

Galicizam je riječ, oblik ili jezička konstrukcija iz francuskog jezika upotrijebljena u našem jeziku. Galicizam dalje znači i način izražavanja u duhu francuskog jezika. Primjeri: *pardon, madam, efikasan, žandar, žeton; ili izrazi u duhu francuskog jezika: on ne govori nego samo ujutru, umjesto on govori samo ujutro; Petar je taj koji je to učinio, umjesto Petar je to učinio*.

Latinizam je riječ ili jezička konstrukcija koja je preuzeta iz latinskog jezika ili je napravljena prema njemu. U našem jeziku, kao i u svim kulturnim jezicima, ima dosta latinizama, a naročito u naučnom tekstu. U novinarstvu se također često susreću latinizmi, kako oni koji su postali sasvim dijelom našeg jezika (industrija, muzej, manifest, januar, februar, nominativ, genitiv), tako i oni koji se nepotrebno unose u javno komuniciranje i time otežavaju sporazumijevanje, pogotovo ako se novinar odnosi širokoj publici (aktivirati, tangirati, intenzivirati, intenzivno, ekstenzivno, perfektuirati, reterirati, devijacija, animirati i sl.). Kada se u izvjesnom tekstu upotrijebi strana riječ, poželjno je da se ona u zagradi objasni. To objašnjenje (u zagradi) strane riječi ili stručnog termina neće poremetiti slijed kazivanja, a biće od koristi čitaocu. Evo jednog primjera: „Mogli bismo, zapravo, reći da anamneza (povijesti bolesti) zapravo i nema. Prema onome što se čuje u Skupštini grada Zagreba."

Grecizmi – Ne postoji ni jedan filolog, liječnik, filozof, pravnik, astronom, ekonomist, geograf ili neki drugi naučnik koji u našem jeziku ne koristi riječi grčkog porijekla. Iznenadiće nas i to da grčki jezik nije plodonosan samo na području stručne terminologije, on je itekako zastupljen u svakodnevnom razgovoru. Primjeri za to su sljedeći: *krevet, kada, idol, ideja, medalja, pehar, program, epizoda, gips, higijena, plastika, škola, gimnazija, crkva, tepih, hipoteka, hormon, sindikat, heroj, stadion, flaster, pauza, telefon, trofej, grafika,* itd. Sve ove riječi pripadaju korpusu grecizama.

Makaronizam - Varvarizmi mogu, u određenom kontekstu, imati i izražajnu stilsku ulogu. U humorističkom ili satiričnom tekstu varvarizmi se mogu uklopiti u jezički izraz (fonetski i sintaksiči prolagođeni), čime se stvaraju komično-satirični efekti. Primjer: „Moja muter poslala jedan brif i frage mene da li sam živ". Kao primjer može se uzeti i onaj vic u „prevođenju" jedne epske pjesme na njemački: „Vino trinken Marko Kraljeviću, pola trinken, pola Šarcu geben". Varvarizam u ovakvoj funkciji jeste makaronizam. Naravno, ova kategorija može imati i funkciju u stvaranju lokalne jezičke boje: „Ringam frenda Nikolu" (Telefoniram prijatelju Nikolu), „Drajva kar po stritu" (Vozi kola po ulici).

Orijentalizmi

Kategorija arhaičnosti vrlo je relativna i u zavisnosti je od društvenog konteksta. Jedne od mnogih zastarjelih riječi, koje se koriste u našim književnim djelima, nerijetko i u govoru, jesu orijentalizmi, tj. riječi turskog, arapskog i perzijskog porijekla. Orijentalizmi koji su dočekali savremeno naše doba, jesu naša lingvistička realnost - na bosanskohercegovačkom jezičkom prostoru ima

ih još uvijek mnogo, najviše u muslimanskim govorima (sakralna leksika, običajni život i slično), ali njihov broj nije zanemarljiv ni kod ostalih nacija/konfesija u Bosni i Hercegovini, doduše, više u jezičkom znanju, a manje u svakodnevnoj upotrebi. Dakle, ako orijentalizme posmatramo odvojeno na dva plana, u jeziku i u govoru, možemo konstatovati:

a) da ovih riječi u jeziku, što je u upotrebi na prostoru Bosne i Hercegovine, ima veoma mnogo, te da su, svakako, prisutnije u jezičkom znanju kod korisnika jezika bošnjačko-muslimanske nego koje druge nacije/konfesije;

b) da je upoteba ovih riječi (u književnom jeziku i u urbanim govorima, za razliku od ruralnih govora) mnogo više uslovljena tematskim okvirima i govornom situacijom nego nacionalno-konfesionalnom pripadnošću korisnika jezika.

Iznesene ocjene odnose se i na govor Sarajeva, kome su Sarajlije davale pečat egzotičnog i prepoznatljivog, najviše upravo čuvanjem i aktualizacijom orijentalizama, što je posebno izražajno u razgovorunom stilu i žargonu, često sa izmijenjenim značenjima, sa novom, neuobičajenom figurativnom i kontekstualnom upotrebom. To se, naravno, ne odnosi na sve kategorije leksike orijentalnog porijekla.

Među orijentalizmima treba razlikovati primjere koji su neophodni u jeziku (pripadaju književnojezičkom izrazu, a ne podliježu sociolingvističkim kriterijumima u izboru jezičkih izražajnih sredstava) od onih koji su leksičko-semantička zaliha (bilo da pripadaju književnom jeziku ili supstandardu, da su stilski markirani ili egzotični).

Orijentalizme iz prve kategorije (neophodni) moguće je, posmatrati kao: riječi kod kojih čak više i ne osjećamo njihovo orijentalno porijeklo (npr. alkohol, arsenal, cifra, eliksir, gazela, kiosk, košava, lepeza, monsun, mumija, šafran, šifra, zenit, itd.); riječi koje idu u red nezamjenjive leksike (npr. čarapa, čekić, čizma, ćup, duhan, džep, lula, oklagija, šah, itd.); riječi koje u okviru savremenog književnog jezika egzistiraju ravnopravna sa svojim sinonimima neorijentalne provenijencije (npr. deva: kamila, hurma: datula, džigerica: jetra, pirinač: riža, testera; pila, kat: sprat, itd.).

Orijentalizmi iz druge kategorije (leksičko-semantička zaliha) predstavljaju značajno stilsko-stilističko bogatstvo jezika i daju posebnu draž sarajevskom govoru (mada ne isključivo sarajevskom). To su najčešće primjeri iz svakodnevnog i običajnog života (ponekad i riječi iz sakralne sfere) primjeri koji ukazuju na čvrstu vezu ovog podneblja sa orijentalnim nasljeđem i svjedoče o tradiciji grada i ljudi u njemu.

Primjeri: Vidi, pa na svom dušeku počivam, svoje žuto *šiše* gledam, oko mene *ćilimi* čije šare raduju oko i dušu vesele, a ja po navici *hudog* sklanjam pogled da mi pamet ne pomute; Srknem vruća mlijeka, *abdest* uzmem ...; Ako ikada ponovo pobudališ, ja ću te ubiti! – reče, bos izađe na *sokak*, i dva dana ne dođe kući; A na meni bijahu *čakšire* od *čohe* opšivene i urešene, a na nogama *mestve* i cipele od meke kože, košulja od bijela platna obrubljena lakom šarom od svilena konca i *ječerma* s kuglicama od zlata gusto ušivenim sve jedna ispod

druge; Na glavi mi *kauk-kapa*, pola skriva, a pola otkriva gustu kosu crnu kao gar; *Allah* je poživio, malo je takvih. To mu je mati. A otac – Džafer-*beg*! *Gazija!* Junak u nevakat; ...eno ga uz onoga koji je dobro i *berićet*, pomaže mu, na usluzi je, a to što je pokatkad sa zlim drugovima, to je samo zato što *zaptijama* ne može da naredi: štiti *din* i budi budan na kapijama Kamenice...; Smiješeći su gledali ne vjerujući da imam takav glas, a one *kajase*, kao da su prirasle...; Ekrem je vadio kamen iz *kaldrme*...

O turcizmima se također često piše u naučnom diskursu, i to u nekoliko tema. Prva se tiče samoga naziva: zašto turcizmi kada su to čak u većini riječi iz arapskoga i perzijskog jezika, a kako te jezike obično nazivamo orijentalnima, tačniji bi naziv bio *orijentalizmi*. Jest, kažu drugi, to je istina, ali te su riječi došle do nas preko turskoga jezika, pa su zato ipak turcizmi. Znači, oba učesnika u raspravi su u pravu, svako sa svog stanovišta. Druga je tema možda zanimljivija, a bez sumnje važnija: kakav je položaj tih turcizama/orijentalizama u književnom jeziku? U odgovorima na to pitanje ima neslaganja i posve suprotnih mišljenja.

Zadržimo se na početku ipak na prvoj temi. Naziv orijentalizmi ne bi bio baš posve tačan, jer ne potječu iz tzv. orijentalnih jezika, to jest iz arapskoga i perzijskoga, sve riječi koje su nam došle iz turskoga/preko turskoga. Tako je primjerice *avlija* došla u turski iz novogrčkoga *avli* (ista riječ kao *aula*, „dvorana“, koja nam je došla iz starogrčkog preko latinskog). Iz novogrčkog su i mnogi drugi turcizmi, primjerice *kaldrma, kesten, kutija* (da ostanemo kod slova *k*). Nije čak riječ samo o novogrčkom porijeklu, može se raditi o turcizmima preuzetim direktno ili kakvim posredništvom iz talijanskoga. Tako turcizam *kamara* (hrpa; soba) potječe od talijanskoga *camera*. Istog je porijekla i turcizam *komora* (turski *komor*, „vojna komora, promet“), koji je u turski ušao preko arapskog.

Kao što svi turcizmi nisu orijentalizmima, nisu ni svi orijentalizmi turcizmima. Primjerice *admiral* i *alkohol* riječi su arapskoga porijekla, ali nisu nam stigle iz turskoga jezika nego iz Evrope. Može se navesti i jedan na svoj način zabavan primjer. Riječ *fakir* arapskoga je porijekla (faqor) i značenje joj je „siromah“. Iz arapskoga je ušla u perzijski, iz perzijskoga u indijski jezik urdu, a iz njega su ju preuzeli Englezi u značenju „siromašni asket koji na javnom mjestu traži milostinju i izvodi vještine“. U tom su je značenju Englezi prenijeli u Evropu. No postoji i pravi turcizam *fukara* „sirotinja“ (pogrdno), koji je također arapskoga porijekla i nije ništa drugo nego množinski oblik od *faqor*. No ko bi rekao da su *fakir* i *fukara* jednostavno singular i plural iste riječi!

Proizlazi iz svega da priličnu petljavinu oko naziva turcizmi/orijentalizmi nije lako riješiti. Dodajmo na koncu još samo da ima čak takvih riječi koje jesu arabizmi, ali naši vlastiti, ni evropeizmi ni turcizmi. Takva je stara, inače posve obična riječ *biser*. A ima i riječî iz drugih turkijskih jezika, ne turskoga. Takva je riječ *klobuk*, koja je u nas i u nekih drugih Slavena mnogo starija od dolaska Turaka i najvjerojatnije je avarskoga porijekla.

Raspravu o porijeklu raznih turcizama, turcizama orijentalizama i pravih orijentalizama mogli bismo još produživati, ali ostanimo kod najuobičajenijega naziva *turcizmi,* bez obzira na porijeklo, i pozabavimo se njihovim mjestom u književnom jeziku. Prije svega, turcizmi se u tom pogledu dijele na tri glavne grupe. U prvoj su više-manje posve prihvaćene riječi, za koje nema prave domaće zamjene, ili su domaće riječi višeznačne, ili stilski obojene, a odomaćeni su turcizmi stilski neutralne riječi.

Takvih riječi ima priličan broj, a navešćemo samo neke: *bakar, boja, čarapa, čekić, dućan, duhan, jorgovan, kutija, majmun, pamuk, rakija, sat, šator, šećer, top, tulipan*. Za neke od tih riječi, kao što je rečeno, postoje i domaće usporednice. Tako možemo reći *trgovina* umjesto *dućan,* no ta je riječ višeznačna, *opica* umjesto *majmun,* no to je stilski obojena zastarjelica, *ura* ili dobnjak umjesto *sat,* no *ura* je višeznačan stilem, a *dobnjak* je regionalna zastarjelica, *slador* umjesto *šećer,* no to je stilem i možda zastarjelica, a osim toga, i *opica* i *ura* također su pozajmljenice, ali stare, s tim da je *ura* i višeznačna (ne i riječ *urar,* koja je stilski neutralna). Sa svim tim navedenim riječima nema u jeziku nikakva pravog problema.

Drugoj grupi pripadaju turcizmi kojima se označavaju razne orijentalne i(li) islamske realije, kao *ajet* (rečenica iz Kur'ana), *Bajram, baklava, džamija, fes, imam, rahatlokum, sevdalinka, ulema* i mnoge druge. Ni riječi iz te skupine nisu u jezičkom standardu problematične — jednostavno, one se upotrebljavaju kada govorimo o stvarima i pojavama koje one označavaju.

Najbrojnija je treća skupina. Tu su riječi koje se ne upotrebljavaju redovno, umjesto njih govorimo stilski neutralne domaće riječi, ali znamo, bolje ili slabije, i turcizme koji su njihove istoznačnice. Tako ćemo normalno govoriti *zastava,* a ne *barjak, ljubav,* a ne *sevdah*, i slično, ali nalazićemo takve riječi kod bošnjačkih književnika ne samo iz BiH nego i šire, a ponekad i kod pisaca, posebno starijih, iz primorskih i sjeverozapadnih krajeva kada im iz kakva razloga ustreba specifičan stilem. Takve riječi treba da imaju svoje mjesto u rječnicima kao i svi ostali stilemi, one su neodvojiv dio jezičkog nasljeđa.

Arhaizmi

Arhaizam je jezički znak (riječ, izraz, oblik) koji nije karakterističan za savremeni jezik. U ovu kategoriju spadaju zastarjeli oblici izražavanja „kada se upotrijebe u govoru ili u savremenom književnom jeziku“ (Antoš 1972: 35). To su riječi i izrazi koji su nestali iz jezika, drugim riječima, radi se o izrazima koji su „prešli iz aktivnog rječničkog fonda u pasivni„ (Antoš 1972: 35). Arhaizmi se u savremenom jeziku (i u jeziku javnog informisanja) upotrebljavaju samo u posebnim slučajevima kao stilsko sredstvo. Ova kategorija riječi vezana je za razvitak društva i jezika, pa je stoga katkad u praksi teško odrediti šta sve spada u arhaizme jer među njima ima i starih, davno napuštenih riječi (korablja, žitije, rab, otečestvo, harambaša, vožd, radenik, serbski), ali ima i novijih, odnosno

savremenih – koje se u našim uslovima tretiraju kao zastarjele (pandur, žandarm, sreski načelnik, berza rada, činovnik, aeroplan, banovina, plaća).

Kao arhaizme treba uzeti i mnoge strane riječi koje su zamijenjene novim riječima: sat (časovnik), veš (rublje), pegla (glačalo), radio-telefon (radio prijemnik) kao i one nepotrebne zamjene naših samoupravnih termina zastarjelim našim riječima: premijer (predsjednik SIV-a) parlament (Skupština SFRJ), ministar (sekretar), vlada (Savezno izvršno vijeće), gradonačelnik (predsjednik opštinske skupštine) i sl.

U novinarskom jeziku (kao i u pjesničkom) arhaizmi imaju određenu stilsku funkciju, a posebno u beletrizovanim novinarskim žanrovima (reportaža, putopis, crtica, historijski feljton i sl.). U takvom kontekstu arhaizmi daju natpisu željenu atmosferu, karakterišu lica i događaje minule epohe, stvaraju patinu, slikovito oživljavaju prošlost, odnosno nekakvo kazivanje, dočaravaju staro u savremenim uslovima (stari zanati, običaji, folklorne priredbe, stare četvrti gradova, arheološka nalazišta, itd.). Uz pomoć arhaizama može se postići i određena kritička, odnosno humorno-satirična nijansa značenja.

Primjeri: LIČNI DOHOCI MIRIŠU NA PLAĆU
LIČNI DOHODAK NE SMIJE BITI PLAĆA
ODUMIRANJE RADNOG MJESTA

Humorno-satirični elementi dobijaju se kada savremenu riječ zamijenimo starom i time smanjimo (potcijenimo) označeni predmet. Naprimjer: reći za obućara da je „šuster“, za pjesnika „stihotvorac“, za književnika „spisatelj“, za štampati knjigu – „trukovati knjigu“, za upravu – „upraviteljstvo“, za političkog aktivistu – „politički komesar“, za grad – „varoš“, za samodoprinos – „kuluk“, za pisani tekst – „pisanije“, itd.

U jeziku naših savremenih pisaca ima najviše i leksičkih, morfoloških i semantičkih arhaizama. Leksički arhaizmi su riječi koje nastaju zato što se gube predmeti koji se tim riječima označavaju, ili su to riječi koje pripadaju nekoj fazi staroslavenskog ili starog našeg jezika koje pisci upotrebljavaju za stvaranje slika starih sredina za evokaciju prošlosti ili za ironično slikanje konzervativnih sličnosti i sredine. Semantički arhaizmi su značenja riječi koja su nastala iz upotrebe književnih jezika, a koja se oživljavaju radi stvaranja kolorita starih shvatanja ili starog načina života. Arhaizmi se upotrebljavaju u dijalogu. Neki od njih mogu postati sastavni dio književne leksike, ali najveći njihov broj ostaje samo u umjetničkoj upotrebi. Arhaizme treba izbjegavati van takve funkcije zato što su nepoznati savremenoj generaciji.

Neologizmi

Neologizam (novotvorina u jeziku) je riječ (izraz, jezički obrt) kojom se označava nov predmet, proces, pojam, nova pojava ili radnja. Obično se jezičke novotvorine stvaraju u užoj radnoj sredini, a kasnije se široko prihvataju i postaju sastavnim dijelom jezičkog blaga. Neologizmi su nove riječi koje skoro stvara jedna generacija ili su to stare riječi kojim ista generacija daje nova

značenja. U našoj zajednici sasvim se prirodno javljaju jezičke novotvorine, odnosno nove oznake za stare predmetnosti.

Dovoljno je čitati novine i publicistiku i primijetiti broj neologizama: partizan, prvoborac, antifašista, bombaš, bratstvo i jedinstvo, autonomna pokrajina, titovka, radna akcija, pionir, samokritika, samoupravni sporazum, samoposluga, opštenarodna, delegatski sistem, samoupravni sistem, fiskultura, narodni heroj, podružnica, interesna zajednica, liberalno ponašanje, dogmatski stav, itd.

Neologizmi dolaze i iz drugih jezika. Oni se direktno preuzimaju ili se prilagođavaju našim jezičkim zahtjevima. Naša otvorenost prema svijetu i naše svestrane veze pogoduju prihvatanju inostranih neologizama: Npr.: kosmonaut, kosmički brod, komandos, najlon, televizija, soliter, bungalov, mikser, deltaplan, neutronska bomba, pop muzika, autobol, digitron, evrokomunizam, itd. Kada bismo pažljivije čitali našu štampu, otkrili bismo veliki broj neologizama (naših i inostranih) uz neke od kojih bi trebalo da ide i objašnjenje jer je realno pretpostaviti da svi članovi jezičke zajednice još ne znaju njihovo značenje. Evo nekoliko zabilježenih neologizama iz štampe: usmjereno obrazovanje, programirana nastava, kodiranje, mali računar, programski jezik, radio-taksi, poslovni voz, grejpfrut, pica, sajam knjige, monodrama, šou, polikolor boja, novinska kritika, muška torbica, vjetrovka, masovna kultura, marksistička kritika, avangardizam, itd.

Stvaranje novih izraza, neologizama, nije ničija privilegija, naročito to nije privilegija filologa i lingvista, niti samo književnika. Riječi se stvaraju i nastaju svuda: na ulici, u trgovini, na pijaci, u fabrici, u kancelariji, u školi... riječi stvaraju svi, s tim pravom nove riječi stvara i radnik, nosač, trgovac, piljar, dijete u igri, itd.

Stilski neologizmi nisu privilegija književnih stvaralaca. Pjesnicima je, naime, u ime pjesničke slobode dozvoljeno da prave izvjesne jezičke inovacije radi postizanja stilskih efekata. Tako oni, recimo, prema obliku "namigivati" prave – "odmigivati", prema "briznuti u plač" –"briznu plakati" i sl. Za novinare su veoma važni i tzv. *semantički neologizmi*, a to su stare riječi s novim značenjem, koje bi u prvom periodu njihove upotrebe trebalo usput objašnjavati da ne bi dolazilo do nesporazuma (naročito van naše jezičke zajednice). Recimo, riječ "liberalizam" kod nas poslije 1972. godine, poslije Pisma, dobija novo značenje (suprotstavljanje revolucionarnoj ulozi Saveza komunista). "Putarina" također ima novu nijansu značenja (taksa za motorna vozila na nekom autoputu) kao i neke druge riječi: usaglašavanje, školarina, konferencija (kao institucija), proleterski internacionalizam, jugoslovenstvo, zajedništvo (naroda i narodnosti), radnik i narodnost...

Žargon

Žargon (franc. argot, jargon; engl. slang) jeste „govor jedne društvene skupine koji je lišen kvaliteta književnog jezika". U žargon spadaju riječi i

izrazi, koji u potpunosti ili u nekim posebnim značenjima upotrebljava neka određena vrsta ljudi različitih struka i zanimanja. Ovaj govor je poznat kao šatrovački jezik (šatrovac, varalica, lupež). Od književnog jezika žargon se prije svega razlikuje rječnikom i frazeologijom. Riječi se uzimaju iz stranog ili narodnog jezika, pa im se daju nova žargonska, šatrovačka značenja u okviru jedne socijalne ili profesionalne grupe. Žargon je individualna reakcija na jezičku konvenciju u oblasti leksike.

Slang je, po Jespersenu, „ona forma govora koja je potekla upravo iz želje da se u jeziku oslobodimo opštih mjesta koje nam zajednica nameće; on je jezička rasipnost, on je sport i kao svaki drugi sport suštinski pripada omladini“ (Mladenov 1980: 63). Žargonske riječi ponajviše se stvaraju oko osnovnih tematskih predmeta odeđene grupe (žena, muškarac, ljubav, dijelovi tijela, škola, nastavni predmeti, krađa, zatvor, itd), tj, oko osnovnih tema izrasta „sinonimijska atrakcija“ žanrovskog karaktera. Žargon prvenstveno stvaraju mladi ljudi željni novotarstva i individualnog isticanja i stoga mnoge žargonske riječi izazivaju smijeh, a neke i sarkazam. Kao takve ih treba i prihvatiti.

Naši školarci školsku tablu imenuju kao „leđa Ivana Groznog“, za studente je dekan – „dekać“, a fakultet – „faks“. Žargon podliježe stalnim promjenama. Svaka generacija unosi nove riječi ili starim daje novu nijansu značenja. To je, dakle, jezički sloj koji se stalno obnavlja. Svako pokoljenje mladih ljudi u okviru jedne sredine i jedne grupe zna za svoju varijantu šatrovačkog jezika. Nekad se govorilo *treba* i *gerla*, a danas se kaže *riba* i *mačka.*

Opšte žargonske riječi su, recimo, ove: alamunja, balvan, badža, dasa, dečko (ljubavnik), žica (molba, prosjačenje), zdimiti, zglajzati, zvrčka, zezanje, zmija (zla žena), keseriti se, koka (žena), kocoš, prikolica (žena), ukebati fazon, femisanje, fol, folirant, fora, itd.

Sa stanovišta novinarske stilistike, ukoliko novinar (pisac) piše o gradskoj sredini, on mora upotrijebiti gradski jezik, koji je još nedefinisan ali koji neizdrživo izrasta pred našim očima. Taj se jezik oslobađa „drvenastih dijaloga koji djeluju neprirodno, izvještačeno i koji nemaju životne sočnosti“ (Mladenov 1980: 67).

Kada se žargon smjesti u određeni kontekst (crtica, humoreska, kozerija, feljton, reportaža, izvještaj, članak, komentar), onda se njegova sporna žargonska boja izgubi. Recimo, riječi iz političkog žargona (desnica, ljevica, gvozdena zavjesa, crveni telefon, mali ustav, kadrovka vrteška, itd.) u dobro odabranom kontekstu (komentar, polemika, izvještaj, vijest) gube sporni smisao nezvaničnog termina. Postoji dosta neutralnih žargonizama koji se prilično slobodno i često upotrebljavaju u jeziku javnog informisanja: šarac (mitraljez), kaćuša (sovjetski višecijevni bacač), pauk (vozilo za uklanjanje nedozvoljeno parkiranih vozila), šuškavac (kišni ogrtač od plastike), šimike (cipele sa oštrim vrhovima), dvojka (tramvaj broj dva), zeleni šljemovi (mirovne jedinice arapskih zemalja), zebra (prelaz za pješake), minimalac (minimalni lični dohodak), itd.

U humorističkim i satiričnim tekstovima oni imaju svoje vrsnu funkciju: da predmete nazovu slobodno, pravim imenom i time izazovu određeni efekat. Recimo, u tekstu Strašni tigar – metiljava ovca, Srećković obilato koristi žargon: „*Radije ću da umrem nego da ovog bilmeza vučem celog života na svojim leđima – reče Marijana, sede u jendek i načisto zakovrnu*“.

Kada se novinar želi obratiti širokom krugu publike, kada želi da ostvariti prisnost, dobar dodir sa određenom sredinom, on mora koristiti i žargonizme – bar one opće, bar one pristojne.

Tabu riječi, vulgarizam i eufemizam

Tabu riječi jesu one riječi koje se ne upotrebljavaju u jeziku javnog informisanja, koje se ne nalaze u rečenicama književnog jezika, koje spadaju u nepristojni sloj žargonske leksike. To su riječi koje se, polazeći od važećih društvenih i moralnih normi, mogu označiti kao bezobrazne, bezočne, bestidne, sramotne, skaredne, pogrdne, prljave, neslane, paprene, raskalašne, poročne, škakljive, delikatne, bludne i bogohulne. Ove se riječi obično izgovaraju u intimnom društvu. To su, dalje, riječi iz masnih viceva i sočnih psovki. Tabu riječi su najčešće narodne oznake za spolne odnose, spolne organe i izlučevine.

Nepristojnost, vulgarnost ovih riječi određuje se prilično nesigurnim i neujednačenim mjerilima koja su društveno i klasno uslovljena (moral, ukus, religija, vaspitanje, običaji, nepisana društvena pravila o ponašanju). Tabu riječi najčešće nalazimo u homorističkim i satiričnim tekstovima gdje one imaju svoju stilsku funkciju. Ovim riječima se postiže puna otvorenost kazivanja, prisnost, narodni stil, a ostvaruje se i iznenađenje jer čitalac ne iščekuje takvu upotrebu. Njihovom upotrebom pojačana je i uvjerljivost kazivanja jer se izbjegava poznati dvostruki moral (mislim na jedan način – pišem za javnost na drugi).

Tabu riječi su postojale i u okviru spolnih struktura. Američki socijalni antropolog Edvard Hol piše: „Svojevremeno je postojao jedan rječnik kojim su se služili muškarci, a drugi su upotrebljavale žene. Bilo je riječi koje žensko uho nije smjelo da čuje. Spolovi su se različito držali i nosili, a postojala su mjesta gdje žena nije smjela da kroči, ako ne želi da izgubi poštovanje“.

Eufemizam je izražajno sredstvo uz čiju se pomoć izbjegava upotreba vulgarnih, prostih, nepristojnih riječi i izraza. Pod eufemizmom se podrazumijevaju riječi i izrazi kojima se na pristojan (prihvatljiv, odmjeren, učtiv) način mogu izraziti i najnepristojnije predmetnosti. To je smišljeno „*zamjenjivanje*“ kakvog vrlo snažnog, oštrog, grubog, uvredljivog, zajedljivog ili prostačkog izraza ili riječi drugim koji kazuje istu pojavu, samo ublaženo. Primjeri za eufemističu zamjenu: „daleko je od istine“ umjesto – laže, „zagrijan“ umjesto – pijan, „osoba zrelih godina“ umjesto – starka, „psihijatrijska bolnica“ umjesto – ludnica, „žuta gošća“ umjesto – tuberkuloza, „imam neriješen stambeni problem“ umjesto - ja sam bez stana, „ima duge prste“ umjesto – on je lopov. Eufemsitički izrazi u jeziku javnog informisanja mogu imati različite funkcije: učtivo ponašanje, izbjegavanje nepristojnog i

vulgarnog izražavanja, izbjegavanje istine (koja je neprijatna), stvaranje humorističko-satiričnih efekata i ironičnih zaključaka (žargonski izraz „pustiti suzu za Hitlera“ umjesto - mokriti). Neugodne tvrdnje i delikatne oznake za bolest često se zamjenjuju blažim. Ljekari u međusobnom kontaktu, pred pacijentima od spolnih ili opasnih bolesti, ne služe se narodnim, već latinskim izrazima (umjesto narodnih izraza za spolne organe – *penis, vagina,* umjesto „odjeljenje za rak“ – *onkološko odjeljenje*, umjesto „gušobolja“ ili „upala grla“ – *angina,* itd.).

Prećutkivanjem vulgarne riječi ostvaruje se eufemizam u grubim frazeološkim skupinama, a prećutno se označava tačkicama... („Ne jedi g...!.“ „Idi u m...erinu!“). Drugi način je da se neželjene riječi daju u okrnjem obliku – „Bem ti sunce!“

Deminutiv, augmentativ, skraćenice (abrevijature)

Neke jezičke kategorije (deminutiv, augmentativ, skraćenice, modus, dijalog, monolog) koje se ne odlikuju nekom velikom reputacijom stilskih vrijednosti – u stvari imaju značajnu stilsku funkciju kako u književnoumjetničkom stvaralaštvu, tako i u novinarstvu. Oznaka za određenu predmetnost koja ima prirodnu veličinu ili realnu društvenu vrijednost može biti modifikovana određenim nastavkom tako da svojim novim oblikom označava istu predmetnost, ali umanjenu. Dakle, prema riječi list stoji riječ listić sa značenjen mali list. Ova jezička pojava nauziva se *deminucijom,* a riječi koje se dobijaju poznate su kao *deminutivi*.

Naglasićemo sa stanovišta upotrebe riječi u novinarstvu: da deminutivi spadaju u kategoriju subjektivne ocjene, da se ovim riječima u većini slučajeva izražava odnos govornog lica, da su umanjenice nosioci emotivnosti i ekspresivnosti u jezičkoj aktivnosti. Recimo, nije svejedno da li će se u nekoj polemici upotrijebiti riječ „novinar“ ili „novinarčić“, „student“ ili „studentić“, „članak“ ili „člančić“, „teorija“ ili „teorijica“, „roman“ ili „romančić“, „list“ ili „listić“ (kao javno glasilo), „diskusija“ ili „diskusijica“ i tako dalje. Navedeni deminutivi (u odgovarajućem polemičko-ironičnom kontekstu) imaju značenje umanjivanja (potcjenjivanja, omalovažavanja, sprdanja, ironiziranja, negiranja) označenih predmetnosti. Pozitivno-informativna značenjska nijansa deminutiva (naklonost, prisnost, ljubaznost, dobronamjernost, imenovanje od milja, ljubav, nježnost, razumijevanje, saučešće) izražena je u sljedećim primjerima: tatica, mamica, curica, čikica, dekica, mačkica, ustašca, nožica, kafica, čarapica, čorbica, sunašce, govorkati, dremuckati, punačak, živahan, ljepuškast, itd.

Augmentativ stoji nasuprot deminutivu. Oznaka za određenu predmetnost, koja ima prirodnu veličinu i realnu društvenu vrijednost, može biti modifikovana određenim nastavkom tako da svojim novim oblikom označava istu predmetnost ali *uvećanu*. Dakle, prema riječi knjiga stoji riječ *knjižurina* sa značenjem velika, debela knjiga. Ova jezička pojava naziva se *augmentacijom,* a riječi koje se dobijaju dodavanjem nastavka poznate su kao – *augmentativi*.

Ovim novim oblicima iskazuje se osnovni predmet sa povećanim kvantitetom onoga što znači osnovna riječ, ali uz to dobija i nove emotivno-vrijednosne značenjske nijanse koje su rjeđe pozitivne, a češće – negativne, pejorativne, pogrdne.

Primjeri: čovječetina, ljudina, ljudeskara, ljudište, babetina, ženetina, derište, ručerda, nožurda, glavurda, glavetina, glavurina, ručurina, ptičurina, travurina, kućetina, selendra, glavat, torburina, suknjetina, nogat, plećat, krakat... Deminutivi i augmentativi susreću se u svim vrstama novinarskog izražavanja u kojim se ispoljavaju emocionalno-vrijednosni elementi saopštavanja (komentar, osvrt, pamflet, ekspresivno obojen izvještaj). Najčešće dolaze do izražaja u beletrizovanim vrstama (zapis, reportaža, putopis, humoreska, kozerija).

Dijalog, monolog

Dijalog je vrsta govora između dva ili više lica, to je najčešći oblik međuljudskog komuniciranja uz pomoć jezika. U književnosti i novinarstvu to je tehnika (način) izražavanja, a može biti i posebna vrsta. Dijaloški oblik vezuje se za veoma različite teme: svakodnevne, političke, naučne, umjetničke, diplomatske, privredne, sportske, školske... U štampi je termin dijalog u čestoj upotrebi za označavanje razgovora (informisanja, konsultovanja, dogovaranja) između dva vodeća političara (državnika) ili dvije grupe. Primjeri: „Poljske ocjene razgovora Tito – Gjerek. *Srdačan i iskren dijalog*“, „Ustavni sud Bosne i Hercegovine**.** *Jednostrani dijalog o školarini*“.

Dijelove dijaloga nazivamo *replikama,* a one u ovoj vrsti govora (pisanja) imaju različite funkcije: uvođenje u razgovor, podsticanje razgovora, pitanje, odgovor, potpitanje, upadanje u riječ i sl. Važan element dijaloga je *intonacija,* te stoga ovaj oblik ima poseban značaj u novinarstvu, na radiju i televiziji, a posebno na televiziji gdje se obilato koristi i vanjezička znakovnost (gestika, mimika, položaj sagovornika, njihova udaljenost, položaj tijela, mjesto razgovora). Dijalog se u javnoj riječi mora oslanjati na živi, stvarni govorni jezik, on mora biti prirodan, slobodan, bez obzira da li je riječ o lijepom ili rđavom jeziku, o pristojnom ili nepristojnom, bogatom ili siromašnom, književnom ili žargonskom, brbljivom ili lakonskom.

Monolog je govor koji govorno lice upućuje samom sebi. Ovaj oblik kazivanja najčešći je u dramskim djelima, gdje predstavlja saopćavanje unutrašnjih preživljavanja lica. Poznat je kao dramski monolog. Monolog u širem smislu riječi (monološki oblik) jeste jezička aktivnost u prvom licu jednine i bez učešća drugih lica ili uz njihovo sporedno (neznatno) učešće. Monološki oblici kazivanja mogu imati vrlo raznolike sadržaje i oblike: izjava, mišljenje, učešće u diskusiji, referat, predavanje, pozdravni govor, odgovor (opširniji) na opšte pitanje koje je mnogim postavljeno, autobiografija, dnevnik, privatno pismo, recitovanje, meditiranje, komentar u prvom licu jednine i slično. Monološki oblici imaju nesumnjive stilske vrijednosti; uvjerljivost, autentičnost, poruka iz prve ruke (recimo – obraćanje vodećeg državnika naciji); izražavanje

najskrivenijih ljudskih misli i osjećanja; zanimljivost, atraktivnost monološkog saopćavanja (koje može biti pojačano fotografijama u štampi, odnosno krupnim planom govornog lica na televiziji); jezička konkretizacija govornog lica dolazi do punog izražaja (naročito na radiju i televiziji); monologom se postižu komični efekti (uz odgovarajuću mimiku i gestiku); ovaj oblik govora djeluje prisno, iskreno, uvjerljivo; on može biti lično, emocionalno, politički ili ideološki obojen; monolog (posebno na radiju i televiziji) djeluje kao prirodno međuljudsko opštenje.

Zaključak

Govor u našem narodu posjeduje sve vrste i oblike izražavanja. Nekad obiluju strane riječi, nekad se vraćamo našim riječima i strogo ih se pridržavamo, s vremena na vrijeme izmijenimo neku staru riječ – učinimo je smiješnom zbog novog naziva; tražimo opravdanje za upotrebu neslanih viceva i sočnih psovki, a nekad se opet sjetimo riječi koje će te pogrdne nazive zamijeniti ljepšim, ponekad pričamo sa drugima – imamo želju i potrebu, a nekad se *otuđimo* i uživamo u govoru sa samim sobom.

Jedini semantički zaključak jeste da su Bosanci i Hercegovci jedan veoma rječit narod, koji obogaćuje svoj rječnik različitim riječima domaćeg i stranog porijekla. Redovno posuđujemo svoje riječi govornicima drugih jezika, a vrlo često unesemo neku njihovu u sopstveni. Razilazimo se u značenjima i formama, ali to ne onemogućava ostvarenje komunikacije. Možemo se igrati anglicizmima, germanizmima, ali ne smijemo dozvoliti da nam se naše autohtone vrijednosno najljepše riječi zamijene stranim riječima, koje bi, postepeno, zatrle svaki trag postojanja našeg jezika. Stoga je jedini izlaz da na *startu* taj čin spriječimo ozbiljnim naučnofilološkim pristupom standardnom jeziku.

Novinari naši neka se više smiju, razgovjetno pričaju i čitko pišu, ali moraju posjedovati svijest o čuvanju jezika od navale varvarizama, pojave koja je uzela maha. Kao narod/nacija imamo veliku šansu da se očuvanjem naših riječi i pisanjem rječnika napokon predstavimo kao cjelovita kulturna i duhovna sredina, kao narod koji ima svoje bogato jezičko nasljeđe, koje na najbolji način svjedoči o njegovoj istoriji, kulturi i identitetu.

Literatura

Anić, Klaić, Domović 1998: Š. Anić, N. Klaić, Ž. Domović, *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Sani-plus.

Antoš 1972: A. Antoš, *Osnove lingvističke stilistike*, Zagreb: Školska knjiga.

Ćorac 1982: M. Ćorac, *Metaforski lingvostilemi*, Beograd: Privredno-finansijski zavod.

Guiraud 1964: P. Guiraud, *Stilistika*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Mladenov 1980: M. Mladenov, *Novinarska stilistika*, Beograd: Naučna knjiga.

Александра С. Шкрба*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115763S

О НЕКОНГРУЕНТНИМ АТРИБУТИМА У ГРАМАТИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ

Увод

У овом раду говорићемо о неконгруентним атрибутима, њиховим функцијама, као и главним карактеристикама. На основу граматичке литературе објаснићемо само значење овог именичког додатка, као и разлике између конгруентних и неконгруентних атрибута. Подсјетићемо се на оно што нам је већ познато, као што је само значење атрибута и његова функција у реченицама.

Циљ овога рада јесте да покажемо шта је атрибут, његово мјесто у реченици, односно његову позицију у односу на супстантивну ријеч. Такође, видјећемо којим то све врстама ријечи може бити изражен. У раду ће, свакако бити више ријечи о неконгруентним атрибутима, јер то и јесте примарна тема рада, али ћемо покушати навести и објаснити опште карактеристике атрибута.

1.

Атрибут је основни именички додатак и као такав није члан само субјекатског скупа ријечи, односно субјекатске синтагме, него је додатак именици у било којој њеној реченичној служби, па може бити члан и предикатског скупа ријечи, односно предикатске синтагме.

Најчешће службу атрибута врше придјеви. Атрибути исказани придјевима обично означавају особину именице уз коју стоје, односто именице коју ближе одређују или допуњавају. Управо због тога добијају се на питања: КАКАВ? КАКВА? КАКВО? или КОЈА? КОЈИ? КОЈЕ? Али, придјеви у служби атрибута могу одређивати именицу и по припадности. Такви атрибути, који одређују коме или чему припада оно што се обиљежава именицом добијају се на питање ЧИЈИ? ЧИЈА? ЧИЈЕ? Као нпр. у реченици :

Марко примијети Јеленину узбуђеност.

Уз придјеве службу атрибута често врше и придјевске замјенице, као нпр. у реченицама:

Донеси мој шал.

* dejan.skrbaa@gmail.com

Он није никакав човјек.

Придјевске замјенице, као и придјеви одређују именицу по припадности или по особини. Они показују чему припада или какву особину има оно што је означено именицом.

У служби атрибута, такође, могу бити и бројеви и најчешће се добијају на питање: КОЈИ?, као нпр. у реченици:

Он сакрије оно своје друго писмо.

Такође, и именице могу бити у служби атрибута. Пошто се уз сваку именицу може додати њен атрибут, тако и именица у служби атрибута може имати свој атрибут. Такав примјер имамо у реченици:

Са терасе је допирао жагор гостију помијешан са хуктањем једног аутомобила.

У скупу ријечи *хуктање једног аутомобила* облик именице аутомобила атрибут је именица *хуктање*, а број *једног* атрибут је уз именицу аутомобила.

Дакле, атрибут је именички додатак који одређује именицу најчешће по особини или припадности онога што она означава. Атрибутску службу врше придјеви, придјевске замјенице, бројеви и именице.

2.

За зависне конституенте именичких синтагми употребљава се општи назив АТРИБУТ. Међутим, постоје разне врсте атрибута, те се они према саставу и облику конституентске јединице могу подијелити на три ужа типа:

1. придјевски (конгруентни) атрибути;
2. падежни и приједлошко падежни атрибути;
3. именички атрибути или атрибутиви.

Придјевски (конгруентни) атрибути

„Специфичне одредбе именичких речи су придеви, придевске синтагме, придевске заменице и редни бројеви. Свим тим јединицама је заједничко приписивање њиховог садржаја именичком појму означеном главном речи, при чему се то приписивање формално обележава конгруенцијом (слагањем) у роду, броју и падежу.

Тако у синтагмама: добра књига; Маркова књига; ова књига; прва књига све придевске речи су у номинативу једнине женског рода, јер је *књига* именица женског рода и стоји у номинативу једнине.“ (Ж. Станојчић, Љ. Поповић, Граматика Српскога језика, стр.252.).

Именички атрибути или атрибутиви

Именичком атрибуту може се и директно приписати садржај неке именице или именичке синтагме, као нпр: *птица селица, змија отровница, пси луталице, камен темељац итд.*

У наведеним синтагмама другом именицом се сужава значење исказано првом именицом. Обиљежја везе квалификативне именице са именицом коју квалификује јесу распоред и конгруенција у падежу и броју. Овакви и слични атрибути представљају посебни тип одредби именица и могу се назвати ИМЕНИЧКИМ АТРИБУТИМА, а зову се и АТРИБУТИВИ.

3.

Падежни атрибути

Падежни атрибути с придјевским значењем исказују садржај који се приписује именичком појму као квалификација или као конкретизација припадања. Овакви атрибути одговарају на питања: какав?; од чега?; које врсте?; чији? и сл.

„ Рекцијски падежни атрибути допуњавају именицу показујући са чиме је повезано њено релационо значење. У коме ће зависном падежу и са којим предлогом, стајати рекцијски атрибут зависи, наравно, од рекције именице која се допуњава. Падежни атрибути с прилошким значењем, тј. Са значењем места, времена, узрока, циља, и сл. Најчешће се везују, као и рекцијски атрибути, за апстрактне именице“. (Ж. Станојчић, Љ. Поповић, Граматика Српскога језика, стр. 254.)

Из горе написаног, видјели смо шта је атрибут, која је његова функција у реченици, као и које врсте ријечи могу вршити службу атрибута. У наставку рада посветићемо више пажње неконгруентним атрибутима, односно атрибутима који се са именицом уз коју стоје не слажу у роду, броју и падежу.

4.

Неконгруентни атрибути

Атрибути који се не слажу у роду, броју и падежу са именицом уз коју стоје, називају се неконгруентни атрибути, управо због тога што немају подударност, односно конгруентност са именичком ријечју. Умјесто овог назива често се за ове атрибуте употребљава термин „ приједлошко-падежна конструкција у функцији атрибута“. Милош Ковачевић сматра да је термин неконгруентни атрибут бољи из разлога што има јаче упориште у систему префиксалне творбе придјева и да је

префикс –не најпродуктивнији при префигирању како домаћих тако и лексема страног поријекла.

Говорити о неконгруентним атрибутима, заправо значи говорити о синтагмама чија је одредбеница неки приједлошко-падежни облик именице, а детерминат нека супстантивна ријеч (именица или именичка замјеница).

„У српскохрватском језику неконгруентни атрибут може бити изражен само :

- падежним (приједлошким или безприједлошким) обликом супстантивне ријечи и

- прилогом. (Ковачевић, М.1992., стр. 9).

Основна разлика између конгруентних и неконгруентних атрибута јесте у томе што конгруентни атрибути стоје испред именице и одређују је, а неконгруентни атрибути су иза именице коју одређују.

Према типу надређеног члана синтагме неконгруентне атрибуте дијелимо на:

1.Неконгруентни атрибути уз конкретне именице или именичке замјенице;

2. а) неконгруентне атрибуте уз девербативне (глаголске) именице;

б) неконгруентне атрибуте уз деајдективне именице.

Неконгруентни атрибути уз конкретне именице

Неконгруентни атрибути уз конкретне именице имају значење посесивности, карактеристичне појединости, партитивности, намјене, узрока, материјалне садржине, мјеста, времена. Међу семантичким типовима неконгруентних атрибута најчешће је значење посесивности. Ови модели се остварују у различитим лексичко-семантичким условима. Неконгруентне посесивне синтагме се могу подијелити на синтагме са значењем неотуђиве посесивности и синтагме са значењем отуђиве посесивности. У првим синтагмама са значењем неотуђиве посесивности онај коме нешто припада не може вољно прекинуту везу, јер је саставни дио бића, односно предмета.

5.

У синтагмама са отуђивом посесивности, веза се може раскинути, јер она не представља урођени дио бића, односно предмета. Отуђивање посесивности у српском језику изражава се формом посесивног генитива.

Неконгруентним посесивним синтагмама сродне су супстантивне синтагме у којима неконгруентни атрибут има значење „ карактеристичне појединости“. Неконгруентни атрибути овога типа означавају нешто што је стална или привремена црта појма обиљеженог у детерминату.

Неконгруентни атрибути уз девербативне именице

Неконгруентни атрибути уз ове именице су сви они атрибути који су настали номинализацијом глаголских структура, при чему долази до функционлалне транспозиције врста ријечи, а задржавају значења која су имали у оквиру глаголске структуре.

„ Синтагме са неконгруентним атрибутима које имају субјекатско значење настале су номинализацијом субјекатско-предикатске везе, и то тако да категоријална транспозиција глагола у девербативну именицу доводи до транспозиције субјекта у неконгруентни атрибут који је најчешће изражен формом безприједлошког генитива“. (Ковачевић, М., 1992. стр. 22)

Неконгруентни атрибути уз девербативне именице имају сљедећа значења:

-значење субјекта;

-значење објекта;

-значење адвербијалне одредбе(мјеста, времена, намјене, узрока, допуштања, услова, средства итд).

„Неконгруентни атрибути уз деадјективне именице могу имати значења носиоца особине и значење адвербијалних одредаба (најчеђће узрока)“(Ковачевић, М. 2010-2011).

Неконгруентни атрибути уз деадјективне именице

Поименичавањем, односно номинализацијомконгруентних синтагми придјевског типа долази до категоријалне транспозиције придјева у именицу. Разлог номинализације ових структура је да се истакне особина, па се онда надређују појму носиоца те особине, постајући тако наглашенија, истакнутија него у конгруентним синтагмама.

6.

„У српском језику номинализацији су подложне и адјективне синтагме прилошког типа, само што тада зависни члан, када постане атрибут, остаје у истој форми и са значењем које је и имао као адвербијална одредба у адјективној синтагми“. (Ковачевић, М., 1992., стр.27).

Поред придјева, придјевских ријечи и израза у функцији атрибута, као што смо већ рекли могу се наћи и именички изрази у неком зависном падежу и прилози. Пошто такви атрибути не конгруирају са именицом уз коју стоје, могу бити:

– именички изрази без приједлога, као нпр**.** *фотографија нашег разреда*;

- именички изрази с приједлозима, као нпр. *ташна од коже, колач с јабукама*;
- прилози, као нпр. *град ноћу, боравак овдје* и сл.

7.

Закључак

У овом раду говорили смо о атрибуту, основном именичком додатку који допуњава и ближе детерминише, односно одређује именицу испред, односно иза које стоји. Управо у томе је једна од разлика између конгруентних и неконгруентних атрибута. Конгруентни атрибути стоје испред именице и ближе је одређују, а неконгруентни стоје иза именице.

Видјели смо да имамо конгруентне атрибуте, односно атрибуте који се подударају са именицом у роду, броју, падежу и насупрот њих имамо неконгруентне који не кореспондирају са именицом коју ближе одређују.

У раду је речено да функцију атрибута у реченици најчешће врше придјеви, затим придјевске замјенице, а затим именице и бројеви. Видјели смо да неконгруентни атрибут у српском језику може бити изражен падежним обликом супстантивне ријечи, затим прилогом.

Још једну подјелу неконгруентних атрибута издвојили смо на сонову, односно према типу надређеног члана, па према томе неконгруентне атрибуте дијелимо на:

-неконгруентне атрибуте уз конкретне именице или именичке замјенице;

-неконгруентне атрибуте уз девербативне именице и

-неконгруентне атрибуте уз деадјективне именице.

Сваку од наведених подјела неконгруентних атрибута смо покушали објаснити у раду и приближити сам појам именичког додатка који ближе одређује именицу, као и посебне термине конгруентних и неконгруентних атрибута.

Литература

Милош Ковачевић, Синтакса, предавања одржана на Филозофском факултету у Источном Сарајеву, 2010-2011. године;

Милош Ковачевић, Кроз синтагму и реченице, Сарајево, Свјетлост

Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, Граматика српскога језика, Завод за уџбенике, Београд, 2002. година.

Катедра за општу књижевност и библиотекарство

Јелица М. Абазовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за општу књижевност и библиотекарство
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115771A

ТЕМЕЉНЕ ВРИЈЕДНОСТИ САВРЕМЕНОГ БИБЛИОТЕКАРСТВА

Увод

Библиотеке су још од давнина биле основни „сакупљачи“ знања из свих области науке, умјетности и културе. Сва наша досадашња знања су резултат постојања ових институција. Још од појаве првих писама јавља се потреба за прикупљањем и чувањем те писане грађе. Једна од најстаријих библиотека је Асурбанипалова библиотека која је постојала 700 година прије нове ере у Ниниви. Библиотечку грађу чиниле су 22 000 глинених плочица, исписаних клинастим писмом, распоређених по областима знања. То значи да су већ древни народи Месопотамије увидјели потребу за стварањем библиотека и класификацијом њихове грађе. Већ тада се наметнула потреба за библиотекарима, односно стручним лицима која ће класификовати библиотечку грађу и омогућити кориснику да дође до потребних информација. Нараво, то је било много лакше у периоду када су књиге биле ријеткост и када су библиотекари били у могућности да познају цијели фонд својих библиотека.

Данас, у доба великог технолошког напретка, библиотеке се налазе пред новим изазовима. Информације које су раније биле доступне само у публикацијама, сада се могу добити путем глобалних мрежа, а часописи, дневне новине и други носиоци информација се могу кориснику директно испоручити кориштењем телекомуникација за електронске објекте или слањем поштом. Библиотеке морају да изврше велике промјене у организацији и приступу информацијама да би се прилагодиле овом новом времену. Све више је оних који оспоравају праву вриједност ових установа и због тога је неопходно да се оне окрену новим технолошким достигнућима, али је веома битно истаћи традиционалне вриједности библиотека да би се показао њихов прави значај. Савремене технологије у библиотекарству треба да се искористе као оружје којим ће се библиотека „изборити“ за очување свог положаја у савременом друштву. Повезивање традиционалних знања и отворености ка новинама, које долазе, једини је начин да се обезбиједи опстанак библиотека у овом времену.

* abazovicj@gmail.com

Темељне вриједности савременог библиотекарства

Познато је да су библиотеке установе чији је развој уско повезан са друштвеним и културним развојем уопште као и са развојем науке и технологије. Такође, на ове установе које се баве прикупљањем, складиштењем и давањем на кориштење информација, које су потребне кориснику, директно утиче нагли развој у области информационе технологије. Технолошке промјене су омогућиле лакши и бржи приступ информацијама и тиме су довеле у питање постојање библиотека и њихове дјелатности у старом облику. Да би опстале оне морају да иду у корак са временом. Неопходно је да се уведу неке новине у њиховом функционисању „како би библиотекарство давало свој општи културни допринос и било неодвојиво од савремених захтјева и потреба“ (Максимовић 2009: 7).

Наравно, увођење новина захтијева и велике промјене не само у организацији рада већ и у оспособљавању кадрова за рад. Све то, на први поглед, чини се као сложен процес, али то је једини начин опстанка библиотека. Потребно је да истакнемо основне вриједности библиотека како би оправдали њихово постојање.

Библиотечка професија јавља се још од постанка првих писама и отварања првих библиотека. О томе свједоче записи на камену тј. епитафи. Ови записи показују да се већ у то вријеме користила ријеч библиотекар да представи лице које ради у библиотеци. У стара времена библиотекарством су се бавили познати научници и филозофи, јер је бављење библиотечком професијом била част. Они су ,такође, развили и прве класификационе системе и прве теорије библиотекарства. Кроз цијелу историју ,од Сумерца па до данас, библиотекарство се види као дубоко практично. Пирс Батлер је 1933. године писао да је библиотекар за разлику од његових колега, у другим пољима друштвене активности, незаинтересован за теоријске видове професије. Иако је ова изјава дјелом преувеличана ипак се мора признати да је већина достигнућа у библиотекарству резултат рјешавања проблема и прагматичног приступа. На основу овога можемо рећи да је библиотекарство професија „која се развијала током много векова без сувише обраћања пажње на филозофију, надређене принципе и вредности, али са великим поштовањем према практичном, корисном, утилитарном“ (Горман 2007: 28). Истинска вриједност библиотека је то што „дозвољавају свакој особи у заједници коју опслужују да настави школовање, да постане информисанија и да живи умним животом на начин на који бира“(Горман 2007: 41). То није видљиво на први поглед, али свака особа која долази у библиотеку, од дјеце па до старијих лица, на неки начин проширује своје знање користећи се библиотечком грађом. Стога с правом можемо рећи да је библиотека „једно или више од следећег:

- жижна тачка заједнице;
- срце универзитета;

- једино добро место у граду;
- колективно памћење истраживачке установе;
- место кога се деца радо сећају кад одрасту;
- утеха за усамљене и изгубљене;
- место на коме су сви добродошли;
- извор моћи кроз знање.“ (Горман 2007: 42)

Теоретичари библиотекарства

Многи библиотекари покушали су да покажу праве вриједности библиотека и њихову основну функцију. Међу њима најпознатији су: Ш.Р. Ранганатан, Ђеси Шере, Семјуел Ротшајн и Ли Финкс.

Ранганатан је био индијски математичар који се бавио проучавањем библиотечке науке. Најпознатији је био по значајним прилозима теорији класификације, али је проучавао све видове библиотекарства. На основу тога формулисао је „пет закона библиотечке науке :

1. књиге су за употребу;
2. свакој књизи њен читалац;
3. сваком читаоцу његова књига;
4. штедите време читаоца;
5. библиотека је растући организам.“ (Горман 2007: 30)

Овим законима Ранганатан је дефинисао читаву библиотечку професију.

Џеси Хок Шера се залагао за редефинисање библиотекарства као друштвене епистемологије. Шерина идеја је била да прошири библиотекарство тако да обухвати све о природи знања. Његова епистемологија је била корпус знања о самом знању. Замислио је тако да буде у служби појединца али и да ради на унапређењу друштва.

Семјуел Ротштајн је био декан библиотекарског колеџа на Универзитету Британске Колумбије. Он је у једном од својих говора истакао основне вриједности, умијећа и проблеме који дефинишу библиотекарство. Ротштајн наводи четири вриједности:

- посебну преданост читању;
- ширење хоризоната и подизање укуса заједнице, уз употребу дискриминантног избора грађе као алата;
- интелектуалну слободу;
- помоћ људима да осигурају податке који им требају.

Ове вриједности и данас још увијек стоје.

Библиотечки педагог Ли Финкс је аутор једног од најважнијих чланака о вриједностима у библиотекарству у протеклих неколико деценија. Финксове вриједности су:

- професионалне вриједности;
- опште вриједности;
- личне вриједности.

Према Финксу професионалне вриједности су оне које произлазе из природе библиотекарства и функционисања библиотека у друштву. Опште вриједности су оне које дијеле сви људи у било којој струци, а личне вриједности важе само за библиотекаре као класу.

Сва наведна мишљења наводе нас на закључак да постоје вриједности библиотекарства које се стално понављају код скоро свих теоретичара.

То су:

1. Управљање - очување записа човечанства са циљем да будуће генерације знају оно што знамо и ми, брига и подстицање образовања у библиотекарству тако да понесемо најбоље професионалне вредности и праксу, добро управљање нашим библиотекама тако да можемо стећи поштовање у заједници.
2. Услуга - брига о томе да се сва политика и поступци прожимају етиком услуге за појединце, заједнице, друштво и потомство, оцењивање свих наших мера и поступака уз коришћење услуге као критеријума.
3. Интелектуална слобода - одржавање посвећености идеји да сви људи у слободној заједници треба да буду у стању да читају и виде шта год желе да читају и виде, одбрана интелектуалне слободе свих чланова наших заједница, одбрана слободног изражавања мањинског мишљења, омогућавање доступности библиотечких садржаја и програма свима.
4. Рационализам - организација и управљање библиотечким услугама на рационалан начин, примена рационализма и научног метода на све библиотечке поступке и програме.
5. Писменост и учење - подстицање писмености и љубави према учењу, подстицање доживотног и сталног читања, стављање библиотеке у жижу наставе писмености .
6. Правичност приступа записаном знању и подацима - осигурање да сви библиотечки извори и програми буду доступни свима, превладавање технолошких и новчаних граница приступа.
7. Приватност - осигурање повјерљивости досијеа о употреби библиотеке, преовладавање технолошке инвазије на употребу библиотека.
8. Демократија – играње наше улоге у одржавању вредности демократског друштва, учешће у образовном процесу у циљу обезбеђења да образовано грађанство буде пресудно за демократију, примена демократије у управљању библиотекама (Горман 2007: 38-39).

Историјат библиотекарства

Кроз историју развоја библиотеке су се много промијениле па је у складу са тим дошло до промјена у организацији рада и приступу информацијама. Најстарије библиотеке, које потичу још из седмог вијека прије нове ере, имале су мали фонд књига. То су биле глинене плочице или

папирусни савици који су садржавали већи дио тада забиљежених спознаја и знања.

„ У време када у употребу улази термин „институције памћења“, као скраћеница за библиотеке, архиве, музеје, уметничке галерије, и друге сличне установе, ваља се подсетити да је Александријска библиотека, пре много векова, била први прави покушај да се сачува заједничко сећање човечанства из генерације у генерацију, у трајном физичком облику“ (Брофи 2005: 28). Слиједом историјских догађаја човјечанство је остало без те библиотечке грађе. Тиме је изгубљен велики дио људског знања. Никад не можемо знати како би се историја развијала да није дошло до ових губитака.

У раном средњем вијеку није било библиотека које би се поредиле са библиотекама у Ниниви и Александрији. У периоду од распада Римског царства па до XIII вијека преживјеле су само неке збирке рукописа које су чуване у манастирима и приватне колекције. Томпсон је истакао да је у средњем вијеку општа ријеч за библиотеку била *армариум*, што је био назив за сандук у коме су држане књиге, а библиотекар који је био задужен за ове збирке звао се *армариус*. У то вријеме дужност библиотекара је била да спријечи недозвољено преписивање, јер је углед библиотеке одређивала јединственост њених колекција. „Појавом штампарске технике у петнаестом вијеку настаје преломна фаза у развоју библиотекарства“ (Максимовић 2010: 5). Усавршавањем технологије штампе сусрећемо се са повећањем броја штампаних докумената, а то ствара проблем у класификацији и смјештају обимних фондова. У деветнаестом вијеку долази до развоја најзначајнијих библиотечких класификационих система који су тежили стварању универзалних система. Почетком двадесетог вијека долази до наглог развоја библиотекарства и библиотека у свијету. Оснивају се национална библиотечка удружења, ствара се систем библиотечког образовања, врши се научно проучавање библиотека, затим се појављују први пут каталошки кодови, класификационе шеме, стручни часописи. „Било је то доба великих постигнућа, јунака и јунакиња – прво али не и последње Златно доба библиотека“ (Горман 2007: 42).

Након Другог свјетског рата библиотека поново заузима значајно мјесто као образовна институција. Међутим, нагли пораст електронске технологије, а уједно и оштри пораст у коштању библиотечке грађе, на почетку деведесетих година, умањио је вриједност библиотека и довео у питање њихово постојање. У овом периоду долази до развоја информационих технологија што омогућава велику доступност информацијама. Због тога библиотеке данас, морају да се суоче са новим изазовима и да приступе великим промјенама, да би се прилагодиле савременом читаоцу.

„Функција библиотеке се мијења, престаје да буде статична, прераста у динамичко средиште са слободним приступом за све. Осим информација и услуга из својих фондова и образовне улоге, библиотеке

укључују и нове услуге из фондова других библиотека и посредовање у размјени информација. Повећање доступности информација и on line услуга је нова димензија у раду библиотека“ (Максимовић 2009: 36). Промјене у комуникацији, образовању и пословању, које су настале као последица појаве интернета, захтијевају да се и библиотека укључи у тај процес. Примјена информационе технологије у образовању је неминовна и немогуће је избјећи. Библиотеке као установе, које имају кључну улогу у образовању, трагању за информацијама и самосталном стицању знања, морају приступити процесу дигитализације уколико желе да наставе са својим досадашњим радом. Врло значајну улогу у развоју библиотека и библиотекарства има и стручни кадар. „У вријеме развоја нових технологија и информатичке писмености, који су промијенили начин организације рада у библиотекама, али и наше размишљање, ствара се и потреба новог профила библиотекара“ (Максимовић 2010: 10). Задаци библиотекара да набављају, обрађују, чувају и дају на кориштење библиотечку грађу сада морају бити допуњени. „Традиционалне вриједности остају и даље у основи библиотечког позива, само са претпоставком познавања читавог система нових вјештина и знања“ (Максимовић 2010: 10). Нове могућности отварају пут ка бољем развоју библиотека, али је за то неопходно имати јасно испрофилисане кадрове. Библиотекама су потреби стручњаци који могу да се снађу у обиљу информација које их окружују и који су спремни да наставе са истраживањем и напредовањем у области библиотекарства.

Промјене које су неминовне у библиотекарству, прије свега, подразумијевају промјене у самој организацији рада. Појам „традиционалне библиотеке“ под којим се подразумијева стварна библиотека све рјеђе се користи. Са напретком у развоју технологије ствара се потреба за формирањем нових облика библиотека – дигиталних или виртуелних и хибридних библиотека. Да би смо разумјели ове модерне видове библиотека, потребно је ,прије свега, да кажемо нешто и о традиционалним библиотекама и њиховим вриједностима.

Под традиционалном библиотеком подразумијева се „библиотека која бира, сакупља и даје приступ свим облицима записаног знања и информација који су важни за њену мисију и за заједницу којој служи и помаже и подучава у употреби тих извора“ (Горман 2007: 44). Ова библиотека не одбија промјене и иновације, већ благонаклоно дочекује све могућности бољег служења заједници. Значи да се традиционална библиотека не противи напретку, напротив она га подржава. Међутим, до сукоба традиционалних и виртуелних библиотека долази највише зато што многи сматрају да су потребне библиотеке које садрже само електронске документе. То има својих предности, јер електронски документи заузимају много мање мјеста и доста су ефикаснији за чување. Али постоје и предности традиционалних библиотека. Многи корисници библиотека и даље сматрају да је књига незамјењива у односу на електронске медије.

Књига је начин опуштања од брзог живота који данас водимо у свијету развијене технологије, начин враћања неким старим и неправедно запостављеним вриједностима. Она открива много више од самог текста који се чита. Као таква она не би требала да се у потпуности избаци из употребе. Са друге стране посматрано, ни један штампач у боји не може да нам представи слику онако како је видимо на висококвалитетно штампаном папиру. Многи љубитељи књига ће се сложити са тим да је „књига у руци“ незамјењива. Зато је неопходно да се боримо за опстанак традиционалних библиотека, али и за увођење неких измјена у њиховој организацији.

Тешко је дефинисати појам дигиталне библиотеке, јер се оне још увијек развијају. То су библиотеке будућности, како их многи називају. Називају се још и виртуелним библиотекама или библиотекама без граница. Развојем информационих технологија библиотеке се намећу као саставни дио информационог система односно „дјелују као веза између извора знања и корисника“ (Брофи 2005: 87). Ослањајући се на ове теорије можемо дефинисати „три основне функције дигиталних библиотека:

- Омогућавање приступа различитим врстама извора знања;
- обезбеђивање механизама за откривање извора који корисницима омогућавају проналажење одговарајућих или тражених извора знања, као и њихово лоцирање;
- обезбеђивање механизама за достављање посебних извора корисницима; то подразумева коришћење извора који није тренутно у библиотеци, као и његово прослеђивање кориснику на погодан начин.“

Дигиталне библиотеке су замишљене као скуп дигиталних објеката. Њихова основна вриједност у односу на традиционалне је прије свега практичност тј. лакоћа приступа преко рачунара и повећање приступа за људе удаљене од физичких библиотека. То је један од основних циљева библиотекарста, а дигитална библиотека је најближа остваривању тог циља. Међутим, негативна страна увођења оваквих врста библиотека је разарање традиционалних библиотека. „Алтернативна – виртуелна библиотека – захтјева раскид са традицијом – потпуну замену свих других облика комуникације зарад дигиталних докумената“ (Горман 2007: 46). То показује и негативну страну ове врсте библиотека. Дигиталне библиотеке су још у развоју и вјероватно ће доћи до многих измјена у њиховом формирању. Оне представљају будућност библиотекарства, која премамишљењу многих теоретичара данашњице доноси дорбе и лоше стране.

Хибридне библиотеке представљају у основи прелазак са традиционалне на дигиталну библиотеку. Највјероватније да ће у скорој будућности већина библиотека заснивати своје услуге на мјешавини физичких објеката, који подразумијевају: књиге, периодику и слично, и електронске документате. Расбриџова дефиниција хибридне библиотеке је највише коришћена. Он објашњава да хибридна библиотека обједињује

технологије из различитих извора у контексту активне библиотеке, али и да почиње да уводи интегрисане системе и услуге, подједнако у електронском и штампаном окружењу. Овакав вид библиотека се данас сматра најкориснијим, јер представља могућност да се искористе и традиционални и дигитални извори информација.

Савремено библиотекарство

Као што је већ речено у предходном тексту, појава савремене технологије условила је и промјене у библиотекама и у самом библиотечком пословању. Да би опстале у новом времену, библиотеке морају да се прилагођавају и да прошире своје функције. Библиотеке „више нису само књигохранилишта, храмови читања, већ важне, динамичне и инфраструктурне институције информатичке епохе“(Вучковић 2006: 19). Њихова функција не може да се сведе на чуваре баштине већ мора да се прошири и да се што више наметне љубитељима књиге. Данас већина људи, која се још увијек интересује да прошири своје знање из области културе, науке или умјетности буквално је „бомбардована“ информацијама, које могу да се преузму са интернета. Наравно, поузданост и потпуност тих података немогуће је провјерити и то је она битна карика по којој се разликује овакав начин прикупљања података од прикупљања података у библиотеци. Али иако су ти подаци поуздани и провјерени постоји проблем да се они приближе кориснику.

Дакле, основни задатак библиотека и библиотекара данашњице је да пронађу бржи и лакши начин да се кориснику библиотеке презентују тражене информације и да се изврши анализа тих тражених информација. Џон Ликлидер у својој књизи „Библиотеке будућности“ истиче да је компјутерска технологија најбоље средство да се разријеши криза традиционалних библиотечких система и да се библиотеке из пасивних складишта документованог људског знања и искуства преобразе у живе и динамичне информационе центре. Савремена библиотека треба да остане извор информација из свих области знања али да користећи модерне информационе технологије побољша ефикасност у чувању и дистрибуцији тих информација. За бољи и бржи приступ информацијама неопходно је да се ојачају и модернизују мреже библиотека и да се повећа међубиблиотечка размјена. Библиотечки фонд савремених библиотека такође ће бити знатно измијењен, јер ће њим преовладавати ресурси у електронској форми. Овакав облик складиштења информација знатно је практичнији и за чување, а и за презентовање кориснику.

Међутим, овакав облик библиотека захтијева много средстава, али и стручне библиотекаре који ће извршити те промјене. Потребно је и много времена и рада да би се традиционалне библиотеке могле приближити модерним електронским библиотекама. То је мукотрпан процес али је

неопходан како се библиотеке не би претвориле у „складишта књига без праве функције“(Максимовић 2009: 73).

Закључак

Проучавањем историје библиотека и њихових достигнућа може се уочити да је вриједност библиотека кроз вијекове, од њиховог настанка па све до данас, убједљиво већа него што то многи желе да признају. Библиотеке су први извори информација о нашој прошлости, свједоци наше историје и уопште носиоци свих потребних знања без којих савремена цивилизација не би изгледала оваква каква је данас. Упоредо са развојем културе, науке и умјетности усавршавале су се библиотеке и можемо слободно рећи да су имале посебну улогу у томе. Данас их многи сматрају застарјелим, архаичним и институцијама чије постојање није оправдано, али оне упркос свему опстају и доказују да су праве ризнице културног, научног и историјског блага протеклог времена и многих цивилизација иза нас. Иако ново вријеме захтјева многе промјене и прилагођавање савременом, технолошки развијенијем друштву, ипак опстају темељне библиотечке вриједности. Оне имају шансу да наставе са развојем увођењем електронских технологија и прилагођавањем новом друштву, али тако да остају културне установе које развијају љубав према књизи, учењу и усавршавању. То је оно што их је одржало до данас. Британски библиотекар Горман каже:

„Учење и наука и библиотеке наставиће да постоје зато што их људска бића воле ради њих самих и зато што унапређују живот и друштво.“

Литература

Брофи 2005: P. Brofi, *Biblioteka u dvadeset prvom veku*, Beograd: Clio.

Горман 2007: M. Gorman, *Naše neprolazne vrednosti*, Beograd: Filološki fakultet univerziteta u Beogradu.

Максимовић 2009: М. Максимовић, *Библиотекарство пред новим изазовима*, Источно Сарајево: Матична библиотека.

Максимовић 2010: М. Максимовић, Традиционални и нови задаци данашњих библиотекара, у: *Библиотекарство српске*, година II, број 2, Вишеград: Друштво библиотекара Републике Српске.

Вучковић 2006: Ж. Вучковић, Будућност јавних библиотека, у: *Библиотеке у свјетлу модерних технологија*, Требиње: Друштво библиотекара Републике Српске.

Максимовић 2009: М. Максимовић, Јавне библиотеке пред новим изазовима, у: *Библиотеке садашњости и будућности*, Вишеград: Друштво библиотекара Републике Српске.

Марина Б. Ступић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за општу књижевност и библиотекарство
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115781S

КЊИГА КАО ЈЕДАН ОД ЗНАЧАЈНИХ ФАКТОРА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЈЕНА

0. *Увод*

Друштвене промјене увијек су биле условљене комбинацијом духовног кретања заједнице и степена њеног технолошког напретка. Један од битних сегмената друштва је управо комуникација између његових чланова. Та комуникација кроз вијекове је имала своје различите облике условљене усменом и писаном ријечју.

Свакако да је људска цивилизација имала развијену усмену комуникацију прије бележења првих писаних споменика, али су пролазиле стотине година док се усмена комуникација није материјализовала у писмо. Данас у свијету има око 5000 језика, али само њих око 1000 има своје писмо (Бараћ 2008: 7). Према томе, сваки пети језик се пише, тј. сваки пети језик је доживио знаковну трансформацију у виши облик комуникације.

Ако уопштено погледамо развој форме и садржине књиге кроз вријеме, запазићемо да је књига (било штампана, рукописна или у облику глинене таблице) била директни или индиректни актер многих значајних друштвених промјена.

Кренувши од првих асирских библиотека из 12. вијека п.н.е. па до данашњих електронских медија уочава се занимљив развојни пут књиге: од знања истакнутих појединаца, краљева и писара до средства обавјештавања и манипулације широким народним масама.

Еволуција материјала и облика књиге ишла је у правцу практичности и на тај начин полако постајала све приступачнија читаоцу, што је довело до његове индивидуализације у приступу књизи и развоја социологије читања. Књига се полако увукла у свачији дом и тако постепено развијала културну и друштвену свијест човјека који је са већим степеном обавјештености постајао и спремнији за друштвено дјеловање.

Штампарска техника је, у многоме, утицала на друштвене промјене, које су одредиле модерно доба, почевши са првим назнкама реформације, индивидуализације читања и демократизације друштва. Омогућила је стварање заједница већих од оних у којима се комуникација

* marinas772@gmail.com

своди на облик *лицем-у-лице*. Штампарство као технологија омогућило је масовну комуникацију.

Свакако да је, у складу са својом улогом, књига трпила многе прогоне и уништења. Многи значајни друштвени догађаји били су праћени спаљивањем књига са режимски непогодном садржином. Ипак, случај је хтио да писана ријеч остане једно од свједочанстава друштвених дешавања кроз вијекове.

1. *Књига као одраз моћи старих владара*

Најранији примјер друштвене моћи писане ријечи забиљежене на неком медију запажамо још у вријеме старе асирске цивилизације. Библиотеке из овог доба биле су ризнице знања примитивног књиговодства, брачних уговора, списа о тумачењима знакова, звијезда и вјерских ритуала. Смјештане су обавезно у светилиштима, а неке су биле библиотеке маузолеји (*библитека у Ефесу, архитектонски бисер који је подигао син оцу)*(Касон 2004: 37). Овдје се може повући корелација између религије, као важног сегмента прехришћанског човјека, и глинене плочице у храму на којој је забиљежена ријеч коју зна протумачити само краљ и његов уважени писар.

Асурбанипал (668-627 п.н.е), највећи асирски краљ, био је сопственик Асурбаниплове библиотеке у Ниниви (око 1 500 наслова) и поштован готово до светости управо због своје писмености. Бити писмен тада је била високо уважена особина у народу, а према неким законима убиство писара кажњавано је најстрожим казнама.

Свакако да је, између осталих заслуга, Асурбанипалову репутацију у народу подржавало и његово интересовање за мистериозну, и у то вријеме врло ретку, вјештину биљежења и читања знакова, које га је још више уздизало међу народом.

Улагање у изградњу велелепних грађевина одраз је економске моћи владара. Читав простор најплодније античке и римске културе освједочен је највећим библиотекама. У оквиру импозантних римских форума били су то раскошни комплекси намјењени да привуку читаоце (Августова *Платинска библиотека* поред *Аполоновог храма из 64. године, Веспазијанова Библиотека мира у оквиру храма Мира итд)* (Касон 2004: 45). Касније су библиотеке грађене за ширу публику при царским јавним купатилима, који су били дио рекреативног и културног центра (Нероново, Каракалиново и Диоклецијаново купалиште). Наведени примјери указују да је владар морао, осим материјалним добрима, да управља и културним, а културна добра су чувана управо у књигама.

2. *Кратка еволуција књижне форме*

Развој људске свијести о писаној тековини запажа се у еволуцији материјала и облика за писање. Текст на свитку[1] у античком времену је писан у облику стубаца, а у средњем вијеку континуирано. И један и други начин записивања условљавали су линеарно читање. Прелазак са свитка на кодекс[2] донио је нов начин односа према тексту, могућност читаоцу да се враћа на претходни стубац без размотавања и замотавања свитка. Читање је олакшано па је тако убрзана и његова дифузија у наредне друштвене промјене. Према теорији рецепције, која (као дио теорије књижевности) проучава начине на које књижевно дело постиже свој ефекат на читаоца, можемо закључити да читалац са развојем културе књиге постаје битан фактор који извлачи закључке и постаје активан реципијент идеје, спреман на комуникациони фидбек.

3. *Књига у средњем вијеку*

Средњовјековна црквена идеологија цијеле западне Европе нераскидиво је повезана са моћи рукописне књиге. Приступ медију књиге био је ограничен на малобројне учењаке, који су говорили барем два језика. Све информације које су се тицале важних облика знања праксе правних, административних послова важних за организовање друштва и филозофског и теолошког знања, били су написани латинским језиком. Политичке вође, краљеви и њихови вазали се најчешће нису знали служити латинским језиком, па су се за остваривање своје политичке моћи морали ослањати на црквене људе-познаваоце латинског. Тако је, на пример, Карло Велики на свој двор у Ахену довео познатог учењака Алкена из Јорка који је подучавао краља и његове дворјане и тиме дугорочно утицао на културни процват познат као каролиншка ренесанса (Џенсон 1975: 198). Црква на западу је, на овај начин, одржавала културни монопол знања и контролисала врсту информација која би могла доћи до великог броја људи.

Оваква врста односа између цркве и јавности у источној Европи није била присутна у великој мјери због природе друштвеног уређења ових крајева, али се политичке тенденције католичке цркве уочавају и на нашим просторима. У великоморавском изасланству Ћирила и Методија велика препрека афирмацији словенске писмености било је противљење њемачког свештенства које није одобравало ширење словенске писмености (кроз богослужбене књиге на словенском језику) на рачун

[1] Првобитна „књига“, трака савијеног папируса(касније пергамента и папира)

[2] Двије или више воском премазане таблице које су спојене врпцом и по којима се писало. Касније израђиван од пергамента и папира. У широј употреби од 4. вијека.

латинске(Ђорђић 1990: 27). Очигледан је примјер покушаја западне цркве да на овај начин одржава територијалну превласт на рачун инхибиције културног развоја словенских народа на овом простору.

Висока култура средњег вијека је са својим манускриптом и латинским језиком била елитистичка односно црквено-аристократска. Изум штампарства, његово својство масовне репродукције, могућност ширења масовне културе, која све више допире до великог броја људи на великом географском простору, ослабило је моћ цркве и али и политичке моћи утемељене на природном праву владара. За разлику од средњовјековног рукописа на пергаменту, трајног, тешко преносивог, којим је доминирала западна црква штампарство је својом све бржом и масовнијом производњом било погодно за напредовање и ширење територијалне комуникације која је погодовала заједницама политичког карактера западне Европе.

4. *Књига као тековина европске културе*

Изум штампарске машине на европском тлу приписује се Јохану Гутембергу (око 1400-1468) из Мајнца.

Познато је да је штампарска техника постојала готово пола вијека прије Гутемберга, у Кини. Типогрфске калупе слова у глини правио је кинески ковач и алхемичар Пи Шенг између 1041/48. године (Кркић 1987: 97). Иако је првобитно штампарство најприје изумљено у Кини, технолошки и културни услови ове цивилизације нису произвели исти социјални учинак као у Европи. Зато се може рећи да је штампарство више тековина европске цивилизације коју је утемељио Гутемберг.

Због чега штампарство није заживило у Кини као у Европи? Разлози могу бити вишеструки:

Разлика у врсти писма између Европе и Кине учинила је разлику у напредовању типографије. Будући да се кинеско писмо састоји од више хиљада компликованих знакова било би узалудно правити колосалне колекције металних одливака слова. За тај рад била би потребна велика радна снага. Европска писма, са знатно мањим бројем знакова, су тако била погоднија за природу штампе, али и за приватну дјелатност где су штампари могли унајмљивати колекције металних слова, које су у почетку биле прескупе да би их сами куповали. Постојали су и други разлози зашто се типографска техника није у Кини развила у толикој мјери као на Западу. Тинта је била јако ријетка и више прилагођена за рад са четкицом те је тако лоше пријањала за метална слова за разлику од густе тинте на Западу.

5. *Штампана књига и правци друштвених промјена*

Низ економских, социопсихолошких и политичких промјена, које доноси појава штампарства, из темеља мијења европску цивилизацију. Нови медиј утиче и на владаре и на побуњенике, као и на најшире слојеве становништва. Маршал Меклуан ће прецизно одредити основне правце промјена, које доноси гутенберговски подухват (Меклуан 1973: 150-250). Својом једнообразношћу, прецизношћу, поновљивошћу, механичком израдом, штампана књига је прототип будуће индустријске производње и покретач робноновчане привреде.

- Штампа је омогућила да људи виде своје народне језике (формализоване у штампаним издањима рјечника и граматика).
- Тако је подстакла конституисање нација и националног јединства, слободе и заједничких вриједности.
- Као што је фонетско писмо омогућило стварање Римског царства, тако је и штампа, као средство друштвеног општења, помогла строжу, законски регулисану, организацију ренесансних држава. Нико није могао бити изузет од примјене закона када су правни прописи могли да се публикују и шире у форми идентичних штампаних текстова.
- На социопсихолошком плану штампа је подстакла и створила индивидуализам. Читајући књигу по властитом, слободном избору, човјек се издваја из колективне анонимности, стиче сопствена гледишта и рационалан однос према стварности.
- Такође, идентичност сваког примјерка једног издања омогућила је низ других предности у коришћењу књига: индексе, цитирање, библиографске записе и слично и на тај начин заснивање библотекарства као науке.
- Књига омогућује да знање постане и кумулативно, јер му свака генерација даје властити допринос. Нове идеје и информације у форми књиге лако прелазе границе градова и земаља.

У свом славном дјелу *Гаргантуа и Пантагруел* Франсоа Рабле (1490-1553) исписаће хвалоспјев типографској вјештини, увјерен у њену мисију демократизације људског знања, које се обилно лије испод штампарске пресе, као вино испод пресе за гвожђе: *Данас су све науке на снагу враћене, језици су обновљени; језик гречески, без кога се нико не би без стида могао назвати ученим, јеврејски, халдејски, латински. Печатња толико отмена и исправна, која је сад у општој употреби, у моје доба је изумевана само по надахнућу божанском, као што се, с друге стране, вели за артиљерију да је пронађена навођењем ђаволским. Свет је пун научника, преучених наставника, библиотека пространих, да већ мислим да ни у доба Платона и Цицерона и Папинијана није било толико згоде да се учи као сад ...*

Видим већ да су данашњи хајдуци, џелати, пробисвети и коњушари сто пута учевнији и изображенији но доктори и проповедници мога времена. Шта да кажем? Чак су и жене и девојке показале тежњу ка тој слави и дики, ка тој небеској мани благе науке. (Рабле 1959: 206)

6. *Књига и језички идентитет*

Шампана књига је,свакако, подстакла занимање за филологију и језике. Граматике, правописи и рјечници у штампаном облику постали су фиксирани и формализовани те се тако нису могли мијењати као у претходном стању флуидности говорног језика. Формализација и елиминисање варијација у службеном језику погодовало је јачању монархија у 16. вијеку. Један од услова националног одређења је и писмом утврђен народни језик па је тако покренута лавина описмењавања становништва широм Европе.

Због чврсте везе између језика и националног идентитета сусрећемо се са цензуром књиге не толико због њене садржине колико због језика којим је написана. Прошлост нам то показује у примјеру српских штампарија за вријеме отоманске и хабзбуршке власти. Исламска култура Турске царевине није формално подржавала штампарску дјелатност на нашим просторима, али јој није пружала ни могућност опстанка.

Непосредно прије пада Црне Горе под Турску власт (1499.год.) ћириличне инкунабуле[3] за потребе цркве израђиване су у штампарији Ђурђа Црнојевића на Цетињу. Ове књиге су први примерци српскословенског ћириличког штампарства на Балкану. Прије Црнојевића штампарије, ћириличку књигу израђивала је само штампарија Швајполта Фиола у Кракову око 1491.г. (Пешикан: 15). Под Турцима су радиле српскословенске штампарије:

- штампарија у храму великомученика Георгија у Горажду (1519-1523)
- штампарија манстира Рујно под Златибором (1536/37)
- штампарија у манастиру Грачаници, 1539. године
- Милешевска штампарија 1544-1545(обнавља своју делатност издањем Псалтира 1557. године)
- штампарија у приватној кући дубровачког трговца Тројана Гундулића у Београду 1552.г.
- Скадарска штампарија (1563) (која је била у тијсној вези с Венецијом и штампаријом Вуковића)
- штампарија у Мркшиној цркви (у околини Ваљева или јужно од њега) у времену од 1562-1566. године.

[3] инкунабуле- прве штампане књиге, настале прије (и око) 1500 год., у вријеме почетка(повоја) штампарске дјелатности (лат. *incunabulum* = "колевка, почетак, детињство, порекло ")

Све укупно одштампале су свега 11 књига. Сигурно ни једна од тих штампарија није основана с циљем да штампа само једну или двије књиге, него су се невољно гасиле, не издржавши неповољне услове под теретом турске власти и у разореном српском друштву. Ове штампарије су помогле да се очува историјски и културни пут српске књиге у завојевачким временима. Нешто већи број српскословенских штампарских примјерака израђивали су родољубиво и меценатски настројени трговци у иностранству. То је штампарија Божидара Вуковића (касније сина му Вићенца и др.) у Венецији и Божидара Љубавића Горажданина у Горажду чија је штампарија спојила културну делатност Венеције, Горажда и Трговишта.

У 18. вијеку, за вријеме владавине Хабзбуршке монархије, молбе поглавара српске цркве да се дозволи оснивање српске штампарије биле су мудро одбијане. Привидна незаинтересованост тадашњих власти за ово питање није била случајна. Срби, остављени без просвете, и српска православна црква лишена неопходних књига – требало би лакше да попустити притиску и приме црквену унију с Римом . Забрана оснивања српске штампарије постала је контрапродуктивна, јер је отворила врата неконтролисаном руском утицају, а такође и пословној добити иностране (венецијанске) фирме, умјесто да те приходе убере нека аустријска. Године 1770. бечком штампару Јозефу Курцбеку одобрено је монополско право на штампање српских књига. Дајући такву привилегију бечком штампару „аустријска власт је осигурала чврсту контролу над српском књижевном продукцијом“(Ивић 1996: 137-145).

Преокрет је настао тек 1832. године, када је у Београду, под владом кнеза Милоша Обреновића, прорадила Књажевска српска печатња (касније Државна штампарија, данас Београдски издавачко-графички завод). Добро опремљена и агилна, та нова установа одмах је преузела на себе знатан дио књижевне продукције међу Србима.

7. *Улога књиге у формирању грађанске класе*

У вријеме ренесансе економски развој и повећавање броја градског становништва створили су историјски контекст за стварање грађанске класе и јавног мњења.

Књиге су биле доступније, људи су их читали било из пословних, било из вјерских разлога. Неписменст није била велика баријера кад је у питању ширење информација. Штмпањем памфлета, брошура и летака у 16. вијеку кратке и јасне информације су се врло брзо шириле са писмених на неписмене људе.

Заједнице су обогаћене новим друштвеним животом јавних читаоница и клубова читања. Временом се грађанство обликовало у читалачку публику која се могла критички односити према властима и јавности.

Штампарство је постало снажно средство помоћу кога су се шириле идеје протестантизма[4]. Без обзира што је већина становништва у то вријеме била неписмена, идеје протестантизма као и информисање о састанцима реформаторских вођа шириле су се брзо и лако путем летака и памфлета. Масовна штампарска производња омогућила је брзо ширење идеја и вијести до све већег броја људи, а штампарије су преносиле све уједињенији став о католичкој цркви.

Екскомуникација Мартина Лутера из католичке цркве и стављање његових дјела на попис забрањених књига (Index librorum prohibitorum[5]) није спријечила да та иста дјела доживе огромне тираже и поновљена издања. Лутерова су дјела најпродаванија штампарска издања у Европи тог времена. Забране су учиниле да књига постане траженија и скупоцјенија, а путујући трговци су успешно измицали кажњавању. Осим што је овакава трговина илегалним издањима чинила главни дио њиховог профита она је повећавала покретљивост књиге у народу.

Протестантизам је промовисао идеју индивидуалног тумачења библије без посредништва цркве. Вјероисповјест прелази у интимност аутономне приватне сфере што је било у складу са индивидуаизацијом читалачке навике, коју је донијело штампарство. Може се тако закључити да је штампарство подстакло ширење идеја реформације и ишло у корак са овом масовном друштвеном идејом.

Осамнаести вијек је донио и књижевност романа-породичне хронике са крајње индивидуализованим главним ликовима. Та књижевна дела су са нагласком на индивидуалном, појединачном и локалном погогодовала сензибилитету новоизрасле грађанске класе. Епистоларни облик романа, који избацује интимно у сферу јавног, погодовао је главном дијелу читалачке публике оног доба.

8. *Књига и демократизација друштва*

Штампарство је погодвало и демократизацији људског друштва и формирању свијести о духовном власништву појединца, што се исказало кроз појаву ауторских права.

У средњем вијеку власништво над материјалним добром књиге није постојало, јер се појам посједовања преносио на црквену заједницу. Цензура штампања књиге испољавала се кроз издавање тзв. издавачких привилегија, које јесу биле основ за утемељење ауторских права, али и политички потез апсолутистичке власти да спријечи непожељна издања.

[4] Струја унутар католичке цркве, отпочела протестантском реформацијом и учењем Марина Лутера у 16. вијеку.

[5] Списак књига чије је читање забрањивала католичка црква, јер их је сматрала неморалним или теолошки неисправним па тако и штетним по вјернике. Први списак појавио се у 16. Вијеку, а овај обичај укинут је тек у другој половини 20. Вијека.

Издавачи, који нису имали привилегију, нису могли штампати. Привилегија је уписивана на првој страници књиге, а најстарија датира из 1469. године у Венецији (штампара Јохана Вон Спејера). Само постојање издавачке привилегије говори о завидном друштвеном утицају који је садржај књиге могао да испровоцира у свести народних маса. Иницијатива за популаризацију и наглашавање индивидуалитета самог аутора потекла је управо од издавача који нису имали привилегије. На тај начин непривилеговни су елиминисали монопол привилегованих. Убрзо је у Енглеској изашао први закон о ауторском праву такозвани *Закон Ане Стјуарт,* 1716.год.

Један од начина ограничавања штампарске дјелатности у 18. вијеку су свакако и порези на часописе и штампарске сировине. Поскупљење часописа, новина и књига смањује њихову циркулацију и резултира нижим новчаним приходима за писце. Новинари, писци и библиотекари су средства тражили у потпори политичких моћника и богатих мецена, а за узврат би им обећавали друштвено промовисање својом издавачком и ауторском делатношћу. Слична ситуација присутна је и данас што нам говори о нераскидивој вези књиге и креатора духовне свијести са друштвеним акцијама и идејама.

Са појавом просвјетитељсва и форсирањем научне, рационалистичке мисли долази до експанзије науке и све веће потребе за књигом на универзитетима. Европа бива прекривена све већим бројем штампаних публикација различитог садржаја (алманаси, годишњаци, календари, часописи, дневне новине и сл.). Штампарство, библиотекарство и издавање постају уносан посао. Јавља се економска условљеност штампарске делатности у виду спреге *изгладнелог уменика, грабљивог издавача и тупоглавог грађанина* (Барбије 2009:123). Због огромног броја публикација јавила се комисиона продаја путујућих трговаца (који су протурали и илегална издања), сајмови (Франкфуртски и Лапцишки) и сл.

9. *Читалачка удружења грађана*

Све већа писменост мијењала је и начин читања. Дневне новине се не читају у осами већ у салонима и приватним кућама за групу људи. Овако су настала читалачка удружња у свим развијенијим земама Европе. Грађанска класа би у овим јавним кабинетима (Salons litteraries) или кабинетима за читање (Cabinets de lecture) водила дискусије и полемике о јавним дешавањима. Ови простори нису били само друштвеног карактера у психолошком смислу већ и у социополитичком. У њима се формирало јавно мњење, али се истим могло и манипулисати. У вријеме када су настали салони (средином 18. века) књиге, часописи и новине су биле исувише скупе за многе грађане па су ова удружења значајно допринијела да се пут ка књизи и читању отвори и ширим круговима становништва. За

малу чланарину, од које су набављане новине, готово сваки грађанин се могао обавести о актуелним дешавањима.

И Срби у Аустроугарској оснивају читаонице. На нашим просторима је оснивање јавних читаоница каснило скоро за читав вијек, али то је било узроковано ратовима и непогодним друштвеним приликама. Иришка српска читаоница (основана 1841.) је била прва српска читаоница са јасно утврђеним културним и националним циљевима. Све касније читаонице у Војводини, осим несумњиве културно-просветне делатности, имала су задатак очувања националног идентитета и одбрану од насилне мађаризације. Код нас и у свијету ове читаонице су касније изњедриле прве јавне библиотеке због све веће доступности књиге и штампе у 19. вијеку.

10. *Књига у савременом свијету*

Данас, домен технолошке аутоматизације има за циљ да створи електронски документ који ће рационализовати пословање. Долази до споја издаваштва и менџмента у управљању базама података. Јављају се појмови животног циклуса књиге као производа, вријеме потребно за дистрибуцију, актуелност података... Смањује се вријеме потребно за редакцијску и обликовну фазу, графичко и техничко уређење, корективни циклус и процес техничке производње.

Темељ савремене образовне тенологије је мултимедијалност која је интерактивна и која окреће скалу од пасивног читаоца до активног сарадника. Појавом *онлајн* издаваштва, дискусионих форума и друштвених мрежа свако ко има било какву идеју може исту прослиједити јавности и добити својство аутора. Оваква могућност свакако да мења поимање димензија друштвеног свијета и погодује глобализацији. Јавља се информатички грађанин и нови вид фрмалног информационог образовања. У свом есеју Николас Кар закључује да нам је интернет ставио на располагање незамисливо обиље информација, али по цијену интелектуалне плиткости коју нам не може надомјестити ширина информационог океана(Кар 2013: 203).

Љубитељи штампане књиге одбијају и критикују електронску књигу исто као што су љубитељи рукописне књиге у прошлости одбијали штампану. Од линеарног и нелинеарног читања свитка и кодекса долази до скоковитог читања хипертекстуалне форме. Кар истиче да интернет доводи до константног стања расуте пажње и немогућности дубинског читања. Он подвлачи да интернет не мијења само начин на који читамо већ и начин на који мислимо. Ако је Кар у праву, остаје да нам будућност покаже у ком правцу ће се кретати дјелатност тако измењеног ствараоца.

11. *Закључак*

Контрола преноса информација преко штампаних и других савремених медија циљ је сваког облика друштвено-политичке доминације, јер такав један монопол над производњом информација и знања олакшава организацију друштва у жељеном контексту. У овом комплексном односу књиге, моћи и медија штампарство је одиграло зачетничку улогу.

У данашње вријеме књига је апсолутно доступна већини свјетског становништва. У времену демократизације друштва, људских права и слобода, књига бива ослобођена сваке директне цензуре. Спекулише се у о њеном скором крају, јер ће бити потиснута посљедњим криком тхнологије - електронским мултимедијалним документом. Међутим, ако се осврнемо на давну пошлост и еволуцију облика књиге од глинеих и воштаних таблица, преко платна, свитка и кодекса, до првих инкунабула, модерних издања и електронских књига видјећемо да једна ствар остаје непромјењена- информација.

Књигу не чини само њена форма. Књигом називамо и свитак и скупоцену инкунабулу у колекцији библиофила Гролиера. Књига је и јефтино џепно издање и мултимедијлна *онлајн* презентација. Суштина књиге је њена садржина, тј. информација или духовна творевина која се пласира у друштво. Књига коегзистира са друштвеним контекстом, прати његове трзавице и токове. Она је друштвени феномен варијабилног облика који се преплиће са историјом бележећи је и који поред спаљивања, прикривања и цензуре увијек проналази пут до оног коме је намјењен - до читаоца.

Литература

Монографске публикације:

Барбије 2009: Frederik Barbije, *Istorija knjige*, Beograd: Clio.

Бараћ 2004: Драган Бараћ, *Општа историја писма*, Београд: Економика.

Бараћ 2008: Драган Бараћ, *Кратка историја књиге*, Боград: Нолит.

Вранеш 2006: Александра Вранеш, *Од рукописа до библиотеке:појмовник*, Београд: Филолошки факултет у Београду.

Дахл 1979: Sven Dahl, *Povjest knjige: od antike do danas*, Zagreb: Hrvatsko bibliotekarsko društvo.

Ђорђић 1990: Петар Ђорђић, *Историја српске ћирилице*, Београд: Завод за Уџбенике и наставна средства.

Џенсон 1975: H. W. Janson, *Istorija umetnosti: pregled razvoja likovnih umetnosti od praistorije do danas,* Beograd: Izdavački zavod Jugoslavija.

Кар 2013: Nikolas Kar, *Plitko:kako Internet menja način na koji mislimo, čitamo i pamtimo,* Smederevo: Heliks.

Касон 2004: L. Kason, *Biblioteke starog sveta*, Beograd: Clio.

Кркић 1987: Safet Krkić, *Knjiga kroz vrijeme, vrijeme kroz knjigu*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Меклуан 1973: Maršal Mekluan, *Gutembergova galaksija: nastajanje tipografskog čoveka,* Beograd: Nolit.

Пејановић 1952: Đorđe Pejanović, *Štamparije u Bosni i Hercegovini 1529-1951*, Sarajevo: Svjetlost.

Пешикан 1994: Митар Пешикан, Катарина Мано Зиси и Миљко Ковачевић (прир.), *Пет векова српског штампарства 1494-1994: раздобље српскословенске штампе: XV-XVII в,* Београд: Српска академија наука и уметности: Народна библиотека Србије; Нови Сад: Матица српска.

Рабле 1959:Fransoa Rable, *Gargantua i Pantagruel*, Beograd: Prosveta.

Стокић Симончић 2007: Гордана Стокић Симончић, Жељко Вучковић, *Управљање библиотекама у добу знања*, Источно Сарајево: Матична библиотека.

Прилози:

Трбушић 2009: Helena Trbušić, *Tisak i nacionalizam*, u Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline , vol.18, Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, 58-79 -

Ивић 1996: Павле Ивић, Митар Пешикан, *Српско штампарство,* у Историја српске културе[редакциони одбор Павле Ивић... [и др.], Горњи Милановац: Дечје новине; Београд:Удружење издавача и књижара Југославије, 137-145.

Наташа Р. Радић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за општу књижевност и библиотекарство
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115793R

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И БИБЛИОТЕКАРСТВО

Увод

Мјеста која су кроз историју позната као „чувари сјећања“: библиотеке, музеји, архиви, универзитети, увијек су била мјеста гдје су се чували најважнији документи, списи, књиге, како у мирним временима, тако и у вријеме ратова или природних катастрофа. Да би опстале ове установе у савременом пословном окружењу, карактерисаном прије свега процесима глобализације, организације, морају да се прилагођавају промјенама. Непрофитна природа дјелатности и сигурност финансирања, коју обезбеђује оснивач, сврставају библиотеке у последње редове борбе за опстанак у пословању. Ова удобна позиција данас је угрожена израженим процесима глобализације и нарастајућом конкуренцијом, која се јавља чак и у овој области пословања. Комплексна природа савременог пословног окружења у коме су потребе корисника врло диверсификоване и бројне, а конкуренција глобална, неизбјежно доводи до борбе у овој области науке, односно дигитализације библиотека. Конкуренција у библиотекарству постаје сваким даном све израженија, и у колико се не долази до брзих рјешења у напретку из ове области, библиотекарство може бити угрожено. Библиотека, као културна, образовна и информациона установа, у вријеме глобализације, има за темељну сврху да омогући корисницима праву информацију у право вријеме, при чему ће користити најефикасније облике тражења и пружања одговора на постављена питања.

Глобализација и глобализам

Глобализација као појам означава нова обиљежја и жеље модерног дијела свијета. Прије свега, ради се о порасту свјетске међузависности, односно узајамне повезаности међу народима и људима. Овај процес огледа се у свим областима друштва: у политици, економији, социологији култури, комуникацији итд. Такође, глобализација открива и постојање друштвених и политичких проблема који превазилазе националне границе и постају брига цијелог свијета: неки од тих проблема су експлоатација природе, сиромаштво, тероризам, угњетавање народа... „Глобализам је идеолошко тумачење глобализације. Циљ глобализма је стварање свијета

* natasaradic19@gmail.com

као јединственог система, „економија без граница“, ширење јединственог друштва (установе, тржишта, вриједности)“ (Аврамовић 2007: 7).

Поставља се питање које су то карактеристике савременог глобализма? Идеја око које се концентрише нови поглед на свијет јесте напор да се конституише једна наднационална творевина са јединственим простором која укида историјски изграђене институције, вриједности, схватања. Појам глобализам означава стварање новог типа глобалног друштва (постин-дустријско, информатичко друштво), стварање свјетске заједнице, при чему се има у виду планетарни простор и уједначавање свих вриједности и дјелатности,стварање једног сјветског система.

Дефинисање глобализације као објективног планетарног процеса, иако битно, није једино обељежје глобализације. Њена друга и пресудна димензија оличена је у социјалној форми коју глобализација задобија. Да ли она означава поступно распростирање економске добробити или све дубљу социјалну провалију између свјетова, да ли води поништавању националниих култура и сукобу цивилизација или њиховом међусобном обогаћивању, да ли се креће ка глобалној демократији или ауторитарној светској држави, хармонији са природом или њеном незадрживом разарању – пресудно је обележје глобализације (Печујлић 2002: 16). Данас су свјетске библиотеке попуњене бројним књигама о глобализацији чији аутори се разликују у теоријским становиштима. Једна струја теоријског мишљења истиче богатство, демократију, људска права а друга указује на бједу, ауторитарне реформе, доминацију. Односно једна струја мисли да је глобализација „гвоздена“ историјска неизбјежност, а друга струја сматра глобализацију као планетарно откриће.

Улога глобализације у библиотечкој дјелатнсти

Библиотечка дјелатност као једна од служби друштвеног информисања прикупља сву грађу (публикације, периодику, аудиовизуалну грађу и сл.) адекватно за средину у којој дјелује, стручно је обрађује и даје на коришћење подстичући кориснике да се њеним фондовима и услугама служе на начин да од њих имају највећу могућу корист. Да би таква интеракција била успјешна, свака библиотека мора с једне стране познавати све изворе информација, а с друге стране све потребе корисника и друштва у средини у којој дјелује. Због великог обима и разноврсности информација нужна је њихова детаљна и функционална класификација и методе дистрибуције како би се оптимално презентовале корисницима.

С обзиром да живимо у доба економских ограничавања, ужурбаних друштвених промјена, али и многих технолошких иновација, потребе становништва и људи се развијају и мијењају. То је разлог зашто одређени послови и занимања бивају превладани и застарјевају пред новим захтјевима. Потребно је истакнути важност употребе нових технологија

(попут компјутера, а тиме и самог интернета или могућности умрежавања) у библиотекама, и на који начин оне помажу раду саме библиотеке, али и у интеракцији библиотеке с корисницима. Свијест о потреби израде мрежних страница, библиотека постоји и ојачана је трендовима извана, но при томе ваља имати у виду потребу њихова осавремењавање јер застарјеле и неинформативне странице могу само бити штетне за библиотеку. Оне су, наиме, лична карта с којом библиотека улази у најудаљеније домове, друге библиотеке, истраживачка средишта итд. Данас библиотеке користе и разноврсне *веб* 2.0 сервисе попут *Facebooka, Flickr*-а, *Twittera* и осталих који су популарни те на тај начин обавјештавају своје кориснике о раду библиотке новим достигнућима.

Библиотеке на нашим просторима су на путу наласка најприхватљивије опције у електронском окружењу. Будући да је то дуг и нов пут, добро је прихватити тржишно поимање институционалних обиљежја те кроз мрежни простор градити квалитетан имиџ који се мора темељити на квалитетном фонду, особљу и информацији.

Стога је потребно утврдити могућности и потребе те поставити сљедеће задатке: едуковати библиотечко особље за израду мрежних страница и учење на даљину, едуковати кориснике за коришћење доступних извора информација, осигурати порталну функцију библиотечких мрежних страница, осигурати квалитетну комуникацију путем електронске поште и осигурати правовременост информисања.

Промоција библиотечке дјелатности у доба глобализације

Оно што треба поменути и што је од великог значаја је промоција библиотечке дјелтаности у доба глобализације. То је комуникација са заједницом и давање на знање могућим корисницима да је препознала потребе заједнице и развила производе и методе које одговарају тим потребама. „Основна мисија сваке библиотеке, односно сваке библиотечко информационе јединице или система, јесте да буде што успјешнији посредник, медијатор између информационих ресурса и потреба постојећих и потенцијалних корисника“ (Симончић 2007: 168). Библиотеке ће промовисати производе и услуге који задовољавају потребе корисника (до тога се долази маркетиншком анализом), једино ако је њезина служба ефикасна и поуздана, а жељени циљ повећано коришћење услуге. Најбољи се резултат у промоцији постиже досљедношћу, истином и једноставношћу, а медиј и методе бирају се према пројекту, настојећи притом користити оно што дјелује. У функцији основних циљева маркетинга, библиотеке и библиотекари требају осмишљено планирати свој идентитет и имиџ те друштвену видљивост. Визуални идентитет установе несумњиво је најважнији елемент у промоцији производа, а препознатљив је кроз логотип, заштитни знак, меморандум и сл., док га у новије вријеме најближе и највише одређују баш мрежне странице.

Интернет, у оквиру библиотечко – информационог концепта маркетинга, је изузетно моћан медиј који је многе маркетиншке опције дорадио и поставио на чврста упоришта. Свјетске компаније до 30% својих прихода инвестирају у промоцију, и то посебно у електронском окружењу. Таква су свјетска искуства, а каква су наша? Претпоставимо да библиотека жели активно учествовати у глобалној размјени информација, односно, као непрофитна установа, понудити те што боље пласирати на информационом тржишту свој производ - информацију. На који ће начин промовисати тај производ? Библиотека има своје производе и услуге (савјетовање и усмјеравање корисника, систематизацију информација, израду библиографија и каталога), затим канал дистрибуције (слободан приступ грађи), цијену производа и услуга, те промотивне активности у облику уређења паноа, вођења трибина, оглашавања, обавјештавања у медијима и слично. Мотивација за промоцију служби и услуга народних библиотека је едукација становништва, подизање културног нивоа друштва. Промоцијским активностима могу се јавности прдставити проблеми библиотекарства у набавци нових књига и постакнути евентуалне донације и финансијску подршку.

Појам „односи с јавношћу“ (енгл. *public relations*) подразумијева публицитет, агенцију за штампу, институционалну пропаганду и пропаганду уопште. Они служе како би се створила жељена слика о институцији и њезиним активностима. Односи библиотека са јавношћу остварују се преко циљаних група, а њих чине не само различите групе корисника библиотека, него и локална и централан власт, финансијери и добротвори библиотека, издавачи, медији, произвођачи рачунарске опреме, невладине организације итд. (Симончић 2007: 191). Односи са јавношћу у данашњем времену за библиотеке је од великог значаја. Када библиотека нема план односа са јавношћу и јасно постављене циљеве, када циљане групе и методе комуникације нису прецизно дефинисани, када је језик комуникације неразумљив, она заправо показује да нема стратегију развоја у којој би јавност могла препознати свој интерес. Овакви проблеми често проистичу из немогућности самих библиотекара да артикулишу чему то, и да увиде сам значај развоја. Порука коју библиотека као организација шаље у јавност проистиче из укупног дјеловања свих запослених. Чињеница је да сви запослени својим ангажовањем утичу на слику библиотеке у њеном окружењу и потреба да со односима библиотека са јавношћу баве професионалци, нису супротстављене категорије, нити одговорности које се међусобно укључују. Прије би се могло рећи да се тек упорним, дуготрајним и заједничким напором ових професионалних групација, библиотекара, непрофесионалног особља, управе, волонтера, менаџера, може у јавности послати хармонична и хуманистичка порука коју подразумијева постојање библиотека у нашем друштву.

Библиотека у глобалном окружењу би требала да комуницира с корисником путем особља те класичних и електронских медија, шаљући

му информацију коју сама производи или проналази. Односи с јавношћу требају служити одређеним интересима и презентовати библиотеку у најбољем свјетлу. Основне су комуникације усмене, писмене, визуалне и аудио-визуалне, а преносници тих информација могу бити саме установе, билтени, изложбе, састанци, предавања, књижевне вечери, хуманитарне акције, обука корисника, радио, телевизија итд. Потребно је да организација иде у корак с модерном технологијом и науком, да је спремна одговорити захтјевима данашњег високо образованог и цивилизованог корисника. Усклађеношћу и сарадњом више установа са средствима јавног саопштавања могу се постићи бољи резултати. Да би се успјешно промовисала стварна вриједност библиотечких услуга и производа, библиотекар мора изаћи из библиотеке и постати њезин „сопствени адвокат“. То су понајприје односи с јавношћу, главна компонента маркетиншког плана, којима се стварају лични односи између потенцијалних корисника и библиотекара, једнако као што то остала занимања непрестано раде. Слика јавности о улози библиотеке у оквиру заједнице рађа се понајприје на темељу искуства људи.

Библиотечка услуга мора ићи у сусрет потражњи, а давалац услуге –библиотекар мора бити стручан, професионалан, флексибилан, мора се знати носити с необичним, а изнад свега мора бити вјешт у међуљудским односима и комуникацији. Обавља ли свој посао тако да је заједница свјесна библиотеке и користи које од ње има, библиотекар може бити најбољи извор маркетинга за своју библиотеку.

Закључак

Култура и умјетност имају значајну улогу за развој друштва . Културне установе, међу којима су библиотеке, заузимају значајно мјесто, битно доприносе просперитету друштва и катализатори су за квалитет живота на свим нивоима, од локалне до глобалне. За успјешно извршавање културне образовне и информацијске функције, билиотечка дјелатност мора добро познавати све изворе и носиоце информација као и потребе корисника. Да би то било оствариво треба постићи висок ниво задовољства корисника и повећати вриједност библиотечких услуга, а управо ти разлози указују на нужност прилагођавања глобализацији. Библиотекарство и библиотекари треба да се прилагођавају „савременом свијету“ да би „ишли у корак са временом“. Хтјели ми то или не, морамо се прилагођавати савременим стварима како би могли да функционишемо и даље напредујемо, јер савремен човјек стиче могућност поимања свијета у *online* режиму. Виртуелна реалност постаје нова средина, она стихија која копном, водом, ваздушним и космичким простором шири ноосферу, сферу знања, могућности социокултурног стваралаштва.

Литература

Аврамовић, З *Глобалистичке противречности и образовање за демократију. http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2005/0579-64310502005A.pdf. 10.09.2014.*

Горман 2007: М. Горман, *Наше непролазне вредности:* Београд : Филолошки факултет Универзитета у Београду

Печујлић 2002: М. Печујлић, *Глобализација: два лика*: Београд : Гутембергова галаксија.

Стокић 2007: Г. Стокић, *Управљање библиотекама у добу знања:* Матична библиотека Источно Сарајево

Стокић 2009: G. Stokić, *Best Practice и 22 priče:* Матична библиотека Источно Сарајево

Неда П. Бакула*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за општу књижевност и библиотекарство
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115799B

БИБЛИОТЕКЕ И САВРЕМЕНИ КОРИСНИЦИ

Увод

У ранијем периоду радови из области библиотекарства представљали су однос библиотекара према библиотечкој грађи, док је мало пажње посвећено корисницима библиотечких услуга и самој услузи. Послије шездесетих година 20. вијека у први план долази однос библиотекара према потребама и захтјевима корисника.

Развој технологије био је покретач промјена у начину рада библиотека који је усмјерио њихов развој од аутоматизације одређених библиотечких послова према грађи у електронском облику и бројним услугама које су засноване на рачунарској технологији. Библиотеке данас настоје да кроз различите начине одговоре на потребе нових генерација корисника, у раду представљених као савремени корисници.

Савремени корисници захтјевају стални приступ библиотекама, тренутно задовољење њихових захтјева. Њих интересују конкретни одговори, не одређени формати у којима је садржан одговор.

Да би библиотеке одговориле на потребе савремених корисника, тј. да би задовољиле њихове информационе потребе оне су приступиле едукацији сопствених кадрова, информационом описмењавању корисника, развоју дигиталних и виртуелних информационих услуга.

Библиотеке: Традиционалне – Савремене

Поред основних разлика између традиционалне и савремене библиотеке, значајна је разлика у знању. Класична библиотечка знања и даље су неопходна за управљање физичким фондом, она су данас измјењена и прилагођена, представљају добру основу за нова знања у дигиталном окружењу. Савремене библиотеке имају исту функцију као и традиционалне, само су посредством технологије унаприједиле одређене процесе и на тај начин стекла предност у односу на традиционалну библиотеку. У табели 1. су приказане разлике између традиционалне и савремене библиотеке.

* nedabakula@yahoo.com

Табела 1.Традиционална и Савремена библиотека разлике

ТРАДИЦИОНАЛНА	САВРЕМЕНА
Библиотечки материјал се: прикупља, пописује, чува и даје на коришћење.	Информације се пописују, квалификују, претражују и дистрибуирају.
Каталози	База података (електронски каталог)
Претраживање по одредници	Претраживање по више критеријума
Читаоница	Рачунарска мрежа
Магацини	Електронски документи
Библиотекар	Информатор - Наставник

Корисници традиционалне библиотеке треба да посјете исту да би дошли до жељене информације, док корисници савремене библиотеке не морају бити физички присутни у библиотеци да би добили потребну информацију. Они путем интернета, веб сајта библиотеке, тј. њеног електроског каталога или сервиса *Питај библиотекара* долазе до неопходних информација. Фондови традиционалне библиотеке имају ограничен приступ радним временом, док се фондовима савремене библиотеке може приступити у било које вријеме. Што пружа могућност свим оним корисницима који нису у прилици да посјете библиотеку у току њеног радног времена да то учине у вријеме када њима одговара. Традиционалне библиотеке имају ограничен број одређених публикација које су доступне за коришћење корисницима библиотеке, већина корисника остаје ускраћена за исти материјал. Затим вријеме позајмице, корисници морају чекати на повратак одређених материјала у библиотеку како би их могли задужити. Савремена библиотека располаже дигиталним форматима који су доступни неограниченом броју корисника, нико неће чекати свој примјерак већ исти преузимати по потреби. Још један недостатак традицоналне библиотеке јесте ограниченост простором, читаоничким, магацинским и др. Код савремених библиотека акценат се ставља на дигитални простор који се лако проширује и нема физичких ограничења.

Прилагођавање и кадрови

Библиотеке су кроз историју свог постојања пратиле развој цивилизације, унапређивале одређене процесе и на тај начин доприносиле развоју друштва. “Библиотеке никада нису биле само пасивни одраз окружења. Оне су саме стварале и ширили властите вредности, од

културних и научних до моралних и општељудских."[1] Од шездесетих година 20. вијека преовлађују питања механизације, касније аутоматизације набавке, обраде и других стручних функција и радних процеса. Са драматичним развојем компјутерских програма и падом цијена рачунарске опреме све већи број библиотека успијевао је да аутоматизује најважније стручне послове. Прелазак на аутоматизовано и електронско пословање започиње у каталошко – библиографској обради библиотечких збирки да би касније компјутеризација била проширена и на друге стручне функције: циркулацију грађе, међубиблиотечку позајмицу, набавку и размјену публикација, реферална дјелатност и сл.

Посљедњих година примјена информатичке технологије у библиотекама базира се на преобликовању папирних фондова у електронски облик и пружање нових услуга (претраживање електронских каталога, библиографских база података, информационог описмењавања, итд.) како би својим корисницима обезбједили већу количину информација и различитост грађе. Разлог промјена јесте тај што библиотеке желе да придобију нове кориснике, да би они у библиотеци препознали праве вриједности и тако постали њихов главни извор информација због поузадности и због образовне улоге која им припада.

Фокус библиотека је помјерен са развоја библиотечких збирки на кориснике и задовољење њихових потреба зато библиотеке проширују своје традиционалне услуге, креирају програме образовања корисника који се односе на информациону писменост.

Упоредо са потребама корисника јављају се потребе за посредницима, тј. библиотечким кадром који ће стручно и одговорно повезати информационе захтјеве и информационе ресурсе.

Едукација библиотекара

Едукација библиотекара је глобалан, плански и тематско осмишљен процес. Основни циљ едукације библиотечких кадрова је њихово оспособљавање за рад, како би могли што брже и ефикасније да се укључе у неизбјежне савремене процесе и трендове. У савременој библиотеци развој стручног кадра схвата се као системски, континуиран и преманентан процес који обухвата све категорије запослених. Жељени циљеви континуираног стручног образовања за дипломиране библиотекаре требали би да буду усмјерени према:

- стицању нових знања,
- моденизацији знања,
- стицању и актуелизацији нових вјештина,
- одређивању и утврђивању професионалног понашања,

[1] http://www.seminarski-diplomski.com/citaonica/primena-marketinga-u-javnim-bibliotekama

- учењу, чији је циљ значајан допринос развоју саме струке.

Данас се дипломирани библиотекари суочавају са константном потребом за даљим усавршавањем, прије свега да би адекватније могли да одговоре на захтјеве посла, да задовоље очекивања корисника и кадра који руководи библиотеком.

Када је у питању обезбјеђивање континуираног стручног образовања за библиотекаре навешћемо само неке од активности: стручни, практични курсеви, радионице и семинари. Ове активности покривају два подручја:

1. подручје основних и напредних теоријских тема у области библиотекарства и информационих наука, као и примјену тих теоријских поставки у пракси.

2. теорија примјене информационих технологија у библиотекама са пратећим радионицама и курсевима који покривају примјену стечених теоријских знања у циљу унапређивања различитих подручја библиотекарства и информационих наука.

Савремени корисници

Појавом и ширењем интернета деведесетих година 20. вијека ствара се нови нараштај. Млађа популација данас сазријева у времену културне различитости , у времену које је обиљежила појава нових врста писмености коју прате нови комуникациони медији. Интернет је данас неизоставан дио живота младих људи.

Потребе и навике ове генерације (генерација младих људи, који су рођени послије 1993. године, која одраста у свијету којим влада интернет.) знатно се разликују од потреба ранијих генерација које су знање стицале кроз књиге и традиционалне библиотеке. Под овим околностима мијењају се и читалачке навике, прилагођавају се измијењеним условима. Једна од посљедица нових медија јесте читање текстова са екрана или дисплеја. Интернет нуди неограничену количину текстуалних материјала, поставља одређене захтјеве пред стратегије читања.

Корисници који су у потрази за информацијама често текстове читају површно ради великог броја понуђених текстова, добијених као резултат претраге, и ради њиховог обима. На овај начин они пропуштају значајне информације које би могле да их упуте на друге текстове који нуде одговоре на предмет истраживања.

Када се постави питање информационе писмености ове генерације добијемо одговор који је супротан мишљењу које влада. Јасно је да је ријеч о технолошки спретној генерацији, али то не значи да посједују способности да процјене и користе информације до којих су дошли, што чини једну од неколико главних одлика информационе писмености. Због свега наведеног у први план долази улога библиотекара, који у склопу библиотечких услуга врше обуку корисника из информационе писмености.

Потребно је нагласити да они који чине ову генерацију врло ријетко користе услуге библиотеке, тек када увиде да њихово претраживање није дало жељене резултате и да им је потребна помоћ стручњака. Иако се припадницима нових генерација приписују изузетне вјештине коришћења нових технологија, резултати истраживања која су спроведена показују да се ради о хоризонатлним , површним интеракцијама које су базиране на квантитет података умјесто на квалитетно тумачење које подразумијева критичко мишљење.

Истраживања која се тичу савремених корисника и информационе писмености

У 2008. години урађено је истраживање које је имало задатак да утврди ниво веб писмености код студената. Истраживање дефинише веб писменост као вјештину проналажења и вредновања информација пронађених на вебу (Vupies, Yolmad & Trawem 2008.). Истраживањем се дошло до сљедећег резултата: испитаници показују журбу и нестрпљивост приликом претраживања, у неким случајевима добро поставе стратегију која их води релевантним резулататима, али они ријетко истрају у њеном провођењу, што указује да врло брзо одустану. Аутори овог истраживања утврдили су неке од карактеристика веб писмености студената:

1. Нефлексибилност - Студенти нису способни или не желе да мијењају стратегију претраживања јер вјерују да је њихова стратегија дјелотворна и да је Гугл у стању пронаћи релевантне резултате без обзира на примјењену стратегију.

2. Импулсивност - Дјелују исхитрено и непромишљено што је, према ауторима истраживања, резултат лакоће, брзине и једноставности коришћења веба. Усмјерени су на проналажење дословног и потпуног одговора на постављено/формулисано питање. Учесници овог истраживања резултате до којих су дошли на основу претраге, су углавном читали дијагонално, летимично прегледали странице притом тражећи одговор у тачном облику, тј. истом формулацијом ријечи које су коришћене у питању.

3. Мањак промишљености - Иако су вредновали употребљивост садржаја, одређене странице у проналажењу одговора, нису провјерили поузданост/вјеродостојност информација.

На основу урађених истраживања указано је на важност коју Амерички студенти придају дизајну што говори у прилог тези да су корисници данас у великој мјери визуелно оријентисани .

Анализа студентских одговора показала је да је студентима најтеже започети са процесом истраживања и утврдити обим и природу задатка, дефинисати и сузити тему и изоставити нерелевантне резулате.

Истраживања групе CIBER (Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research) са UCL (University College London) је у оквиру

програма *The researcher of the future* провела истраживање о информационом понашању младих. Ово истраживање је прецизно приказало профил млађе генерације у односу на истраживање и учење у дигиталном окружењу, тачније оно је утврдило њихову информациону писменост.

Резултате урађених истраживања могуће је представити у неколико тачки:

1. Информациона писменост младих није се усавршила истовремено са већом доступношћу и познавањем информационих технологија.
2. Брзина претраживања интернета значи мање времена које се посвећује вредновању информација.
3. Испитаници се ријетко враћају истим страницама.
4. Млађе генерације не разумије своје информационе потребе зато тешко поставља успјешне стратегије претраживања.
5. Свеприсутност веб претраживача, као главних помагала у процесу истраживања резултира даљим потешкоћама.

Учесници немају представу о томе шта је Интернет,

- ријетко увиђају да се ради о умреженим изворима за које су одговорне различите организације и појединци,
- ријетко се окрећу библиотекама и библиотечким изворима.

Према истраживањима која су спровели OCLC у Охају 2006. године под насловом *Студентске перцепције библиотека и информационих ресурса* и Британска библиотека у Лондону 2008. године под насловом *Информационо понашање истраживача будућности* дошло се до десет ставки које представљају карактеристике савремених корисника, а то су:

1. Привидна лакоћа у руковању и блискости са рачунарима нису праћени разумијевањем садржаја, квалитета и релевантности информационих извора.
2. Млади мало пажње посвећују евалуацији информација бирајући прве податке са листе пронађених извора.
3. Гугл је главни информациони бренд.
4. Ријетко се користе библиотечким сајтовима.
5. У исто вријеме раде више ствари на Интернету.
6. Воле да се забављају па очекују да формално образовање буде забавно.
7. Компјутерске вјештине стичу методом покушаја и грешака, често користе copy-paste.
8. Предност дају визуелним и скраћеним информацијама, а не пуном тексту.
9. Осјећају потребу да стално буду на мрежи, а другове сматрају важнијим извором информација од формалних ауторитета.
10. Млађа генерација не поштује интелектуалну својину. (OCLC 2006. UCL CIBER 2008.)

Поједини аутори сагласни су у томе да савремени корисници посједује одређене спретности при употреби електронских алата, али им недостаје систематичност, способност евалуације и познавање правних и етичких аспеката коришћења мреже. Закључци који произилазе из урађених истраживања потврђују потребу за информационим описмењавањем.

Још једно истраживање које се тиче информационе писмености студената спроведено је на пет различитих институција у Новом Саду: Филозофски факултет, Факултет за економију и инжењерски менаџмент, Медицински факлутет, Правни факултет за привреду и правосуђе и Библиотека Матице српске. Испитаници су студенти прве и четврте године студија. Анкетирано је сто студената са прве године и сто један са четврте године студија. Циљ истраживања, према аутору анкете Мари Деспотов, је утврђивање нивоа писмености код студената прве и четврте године и буђење интересовања у високошколским установама за концепт информационе писмености. На основу резултата до којих се дошло дат је приједлог институцијама високог образовања да се на основним студијама уведе нови предмет: Основе информационе писмености.

„Сврха је да се укаже на велику потребу за увођењем стандарда информационе писмености у високом образовању и новог наставног предмета чији ће циљ бити да у континуитету и поступно, кроз практичне примјере, обучи студенте да претражују и проналазе информације и примене их на одговарајући начин. “[2]

Упитник се састоји од десет питања:

1. Како бисте у онлајн каталогу пронашли сва документа о Николи Тесли, претраживаћете:

2. Приликом претраге каталога користили сте кључну реч, тј. израз „публикације о белетристици“. Нисте имали ниједан погодак. Шта је следеће што ћете урадити?

3. Када користите претраживаче као што су Google или Yahoo, нећете пронаћи...

4. Заокружите речи које нису Булови оператори:

5. Пронашли сте књигу из одређене тематике. Који делови књиге ће Вас упутити до сличних тема?

6. Да ли користите онлајн каталог Ваше библиотеке?

7. Колико често проналазите релевантне информације у онлајн каталогу?

8. Процените учесталост сопстевног коришћења итернета.

9. Процените учесталост сопстевног коришћења онлајн каталога.

10. Колико често користите Српски цитатни индекс (СЦИиндекс)?

---

[2] Мара Деспотов. „Информациона писменост студената: стартегија претраживања“. Читалиште: научни часопис за теорију и праксу библиотекарства, бр. 22 (Мај 2013). http://citaliste.rs/casopis/br22/despotov_mara.pdf (преузето 16.6.2014).

Резултати спроведеног истраживања су сљедећи:

1. питање – 38,3% студената је способно да пронађе информације на задату тему, већи број студнената није у стању да то уради.

2. питање – студенти могу да препознају када треба да промјене стратегију претраживања, тј. да користе друге кључне ријечи.

3. питање – више од половине испитаних студената зна које податке не могу пронаћи на интернету. Трећина испитаних не зна.

4. питање – када су у питању Булови оператори већина студената није препознала који оператор није Булов.

5. питање – више од половине студената није тачно одговорило на ово питање, други дио студената одговорио је тачно на ово питање (уз помоћ библиографије дошли би до сличних садржаја).

6. питање – петина испитаних не зна да постоји онлајн каталог.

7. питање – 38,7% студената је одговорило да никада не проналази релевантне информације у онлајн каталогу, док је њих 11,1% да су увијек успјешни приликом проналажења релевантних информација у онлајн каталогу.

8. питање – 697% студената је одговорило да интернет свакодневно користи.

9. питање – више од половине студената користи онлајн каталог једном мјесечно или рјеђе.

10. питање – чак 73,6% студената не користи базу података СЦИиндекса.

Резултати истрживања су указали на неке резлике између студената прве и четврте године студија. Студенти прве године чешће користе онлајн каталоге у односу на студенте четврте године, али они врло ријетко проналазе праве информације у односу на колеге који су четврта година студија. Студенти четврте године често користе критеријум претраге по аутору у односу на студенте прве године.

„Анализирани и приказани резултати довели су до закључка да је ниво информационе писмености ове популације у Србији низак. Управо из тог разлога сматрамо да је неопходна њихова едукација, како би што самосталније, ефективније и ефикасније проналазили , бирали и користили релевантне информације.“[3]

Информациона писменост

Америчко удружење библиотекара је 1989. године формулисало дефиницију информационо пимених људи, а она гласи: „Информационо писмени људи су они који су научили како да уче. Они знају како да уче

[3] Исто.

зато што знају како је знање организовано, како да пронађу информацију и како да је користе на такав начин да и други могу да уче од њих."[4]

Да би прецизније појаснили термин информационе писмености, тј. оног што она представља послужиће два модела:

1. модел Седам стубова информационе писмености који је 1999. године дефинисала радна група за информациону писменост британског библиотечког друштва SCONUL (Socity of College, National and University Libraries)[5],

2. модел Америчког друштва библиотекара (American Library Association)[6].

Први модел представља седам вјештина које су неопходне за постизање информационе писмености, а то су:

1. способност препознавања потребе за информацијама,
2. разликовање начина за превазилажење информационог јаза,
3. прављење стратегија за проналажење информација,
4. проналажење и приступ информацијама,
5. поређење и вредновање информација,
6. организовање, коришћење и саопштавање информација,
7. способност прављења синтезе и надограђивања постојећих информација, доприносећи стварању новог знања.

Други модел представља информациону писменост као способност:

1. да се препозна потреба за информацијом,
2. да се разради стратегија претраживања,
3. да се уоче и користе одговарајући извори информација,
4. да се вреднују,
5. да се као вредновани извори даље користе,
6. да се дјелотворно и ефикасно ријеши постављено питање.

Још један докумен се бави информационом писменошћу и доживотним учењем – *Александријски манифест*.[7] Овај документ усвојен је 9. новембра 2005. године у библиотеци Александрије, У њему се наводи да је информациона пименост срж доживотног учења. Александријски

[4] American Library Association (ALA), Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (1989) , http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/ publications/ whitepapers/presidential.cfm#opp (преузето 16.6.2014).

[5] Kills Task Force, on behalf of SCONUL. December 1999. http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf (преузето 16.6.2014).

[6] American Library Association (ALA), Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago, Illinois: American Library Association, January 1989. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/ presidential .cfm (преузето 16.6.2014).

[7] Светионици информационог друштва – Алекасндријска изјава о информационој писмености и доживотном учењу (2005), http://www.ifla.org/ files/assets/wsis/Documents/BeaconInfSoc-rs.pdf (преузето 18.6.2014).

манифест представља информациону писменост на сљедећи начин: „ Информациона писменост

– обухвата способности које препознају потребе за информацијама и лоцирају, процењују, примењују и стварају информације у оквиру културних и друштвених контекста.

– је кључна за конкурентни напредак појединаца, предузећа (поготову малих и средњих предузећа), региона и земаља.

– обезбеђује кључ за ефективни приступ, коришћење и стварање садржаја који дају потпору економском развоју, образовању, здравственим и друштвеним службама, и свим осталим видовима модерних друштава, и због тока обезбеђује суштинску основу за испуњење циљева миленијумске екларације и свјетског самита о информационом друштву; и

– превазилази постојеће технологије како би обухватило учење, критичко мишљење и интерпретативне способности које прелазе стручне границе и оснажују појединце и друштва. У оквиру контекста развоја информационог друштва, апелујемо на владе и међувладине организације да следе политику која ће промовисати информациону писменост и учење за цели живот. Посебно их молимо да подрже следеће:

– регионалне и тематске састанке који ће да олакшају усвајање стратегија информационе писмености и учења за цели живот одређене регионе и социоекономске секторе.

– Професионални развој запослених у образовању, библиотекама, архивима и здравственим и друштвеним службама по принципима и обичајима информационе писмености и учења за цели живот.

– укључивање информационе писмености у почетно и продужено образовање везано за кључне економске секторе и састављање и администрацију владине политике, као и у праксу саветника на пољу пословног, производног и пољопривредног сектора.

– програме који ће повећати могућност запошљавања и предузетничких спсобности жена и људи са посебним потребама, као и имиграната, образованих људи који раде послове испод свог образовног нивоа и незапослених; и

– признавање учења за цели живот и информационе писмености као кључних елемената за развој општих способности које морају бити предуслов за акредитацију свих образовних програма и програма обуке. Уверавамо све да је свесрдно улагање у стратегије информационе писмености и учења за цели живот вредно за све и да је кључно за развој информационог друштва.“[8]

IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) је 7. децембра 2011. године представила документ: *Препоруке о медијској и*

[8] Исто. Превод овог документа урадило је Библиотекарско друштво Србије.

информационој писмености.[9] Овај документ говори да су нам у сваком сегменту живота потребне информације, о нама самим, о оном што нас окружује. Информације које су нам потребне могу да се добију на три начина, а то су: посматрањем и експериментисањем, разговором и савјетовањем. Способност да се на ефикасан начин дође до потребних информација назива се медијска и информациона писменост. „Медијска и информациона писменост обухвата знање, ставове и скуп вештина које су потребне како би се знало када и које информације су потребне; где и како те информације прибавити; како их критички проценити и организовати једном када се нађу; и како их користити етички. Овак концепт превазилази комуникационе и информационе технологије и обухвата учење, критичко размишљање и интерпретативне способности у оквиру и изван стручних и образовних граница. Медијска и информациона писменост обухвата све врсте информационих ресурса: усмене, штампане и дигиталне.

Медијска и информациона писменост представља основно људско право у свету који је све више дигиталан, међузавистан и глобалан, и промовише већу социјалну инклузију. Она може премостити разлику између добре и лоше информације. Медијска и информациона писменост оснажује појединце и обдарује их знањем о функцијама медија и информационих система и услова у којима се ове функције обављају...

ИФЛА посебно препоручује да владе и организације учине сљедеће:

– Започну са истраживањем стања медијске и информационе писмености и израђују извештаје, користећи показатеље медијске и информационе писмености као основу, тако да стручњаци, васпитачи и практичари могу осмислити делотворне иницијативе,

– Подржавају професионални развој запослених у образовању, библиотекама, архивима, информационим, здравственим и друштвеним службама по принципима и обичајима медијске и информационе писмености и доживотног учења.

– Уведу образовање о медијској и информационој писмености у све наставне планове и програме доживотног учења;

– Препознају медијску и информациону писменост и доживотно учење као кључне елементе за развој генеричких способности које се морају показати за потребе акредитације свих програма образовања и обуке;

– Укључе медијску и информациону писменост у основно и непрекидно образовање информационих стручњака, аспитача, администратора и лица која израђују економску политику и политику

[9] ИФЛА Препоруке о медијској и информационој писмености (2011), http://bds.rs/dokumenti/PreporukeIFLAomedijskojinformacionojpismenosti.pdf (преузето 19.6.2014).

владе, као и у праксу саветника у пословном, производном и пољопривредном сектору;

– Реализују програме медијске и информационе писмености који ће повезати могућност запошљавања и предузетничке способности жена и угрожених група, као и имиграната, образованих људи који раде послове испод свог образовног нивоа и незапослених; и

– Пружају подршку тематским састанцима који помажу у прихватању стратегија медијске и информационе писмености и доживотног учења у одређеним регионима, секторима и групама становништва.“[10]

На основу задња два докумета, *Александријски манифест* и *Препоруке о медијској и информационој писмености*, можемо рећи да је први био полазна основа за писање другог документа. Дошло је до ширења видика, истрајало се у апелима на владе да укључе медиску и и нформациону писменост у наставне планове и програме, да подрже професионални развој запослених, препознају медијску и информациону писменост и доживотно учење као кључне за развој и напредак друштва.

Закључак

Припадници млађе генерације корисника нису неки далеки будући корисници, они су ту међу нама, ако им кренемо у сусрет бићемо у могућности да очувамо темељне вриједности савременог библиотекарства. Резултати спроведених истраживања која се односе на информационе навике савремених корисника показују да се ради о површним интеракцијама које су усмјерене на квантитет података умјесто на квалитетно тумачење и критичко разматрање. Њихов образац тражења и коришћења информација доказ је потребе развоја њихове информационе писмености. Зато библиотеке и библиотекари имају посебну одговорност да оспособе сваког појединца да се суочи са великим бројем информација и да искаже критички и креативни дух у одабиру, рангирању и коришћењу информационих ресурса.

Литература

Брофи 2005: П. Брофи, *Библиотека у двадесет првом веку*, Београд: Цлио

Вучковић 2003: Ж. Вучковић, *Јавне библиотеке и јавно знање*, Нови Сад: Библиотека Матице српске

Горман 2007: М. Горман, *Наше непролазне вредности*, Београд: Филолошки факултет

[10] Исто. Превод овог документа урадило је Библиотекарско друштво Србије

Клејтон 2003: П. Клејтон, *Управљање изворима информација у библиотекама*, Београд: Цлио

Максимовић 2009: М. Максимовић, *Библиотекарство пред новим изазовима*, Источно Сарајево: Матична библиотека

Мангел 2008: А. Мангел, *Библиотека ноћу*, Београд: Геопоетика

American Library Association (ALA), Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (1989) , http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#opp (преузето 16.6.2014.).

American Library Association (ALA), Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago, Illinois: American Library Association, January 1989. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm (преузето 16.6.2014).

ИФЛА Препоруке о медијској и информационој писмености (2011), http://bds.rs/dokumenti/PreporukeIFLAomedijskojinformacionojpismenosti.pdf (преузето 19.6.2014).

Kills Task Force, on behalf of SCONUL. December 1999. http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf (преузето 16.6.2014).

Мара Деспотов. „Информациона писменост студената: стартегија претраживања“. Читалиште: научни часопис за теорију и праксу библиотекарства, бр. 22 (Мај 2013). http://citaliste.rs/casopis/br22/despotov_mara.pdf (преузето 16.6.2014).

Светионици информационог друштва – Алекасндријска изјава о информационој писмености и доживотном учењу (2005), http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/BeaconInfSoc-rs.pdf (преузето 18.6.2014).

Катедра за енглески језик и књижевност

Aleksandar M. Stojanović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115815S

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

1. *Introduction*

This paper focuses on previously published literature on language learning strategies. We will rely the most on literature written by Rebecca Oxford because she is one of the most influential specialists in the field. Language learning strategies have been defined in many ways by various specialists and we will first introduce some of these definitions. After explaining the concept of language learning strategies we will classify them and take a closer look at what these strategies are all about. Then we will explain how and why these strategies are used and which factors have influence on strategy choice. We will see how strategies can be applied in instruction and we will single out learning styles from other factors that influence strategy choice and examine them closer. In the end we will provide a summary which will include the main points and ideas.

2. *Language learning strategies*

Language learning in general is a very complex task which some people tackle with more success than others. Therefore, many researches try to find out how learners learn something, what makes learners successful at learning something, and why some people are more effective at learning than others. Exploring language learning strategies (LLS) is considered to be a good way of finding an answer to this question.

First we have to ask the question "What exactly are language learning strategies?" They are self – employed actions, behaviors or techniques which students use to improve their progress in developing L2 skills. LLS can be as simple as selective reading instead of extensive, but also as complicated as organizing a whole system of exercises which stimulate the development of each language skill. Ellis (1994) defines the term LLS as "an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language" (p. 530).

Of course, learners are the ones who choose the actions which they will employ in order to achieve the optimum results. And learners' choice of learner strategies (LS) depends upon their self – efficiency beliefs. They usually aim for

* sale4319@gmail.com

strategies which they can implement and feel comfortable with and they also avoid strategies which they consider exceed their ability to perform.

Learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.

(Oxford, 2001, p. 166)

In other words, when learners start to learn something, they have the ability to respond to the particular learning situation and to manage their learning in an appropriate way. Therefore, learning strategies are not different from the strategies that are used in sports, for example soccer teams have their strategies that they use on the field, such as player formation and game plan, in order to win. Learners use learning strategies in this way but with intention to improve their skills and learn something more successfully.

3. *Classification of LLS*

Oxford (1990) sees the aim of language learning strategies as being oriented towards the development of communicative competence. She divides language learning strategies into two main classes, direct and indirect, which are further subdivided into 6 groups. In Oxford's system, metacognitive strategies help learners to regulate their learning. Affective strategies are concerned with the learner's emotional requirements such as confidence, while social strategies lead to increased interaction with the target language. Cognitive strategies are the mental strategies learners use to make sense of their learning, memory strategies are those used for storage of information, and compensation strategies help learners to overcome knowledge gaps to continue the communication. Oxford's (1990) classification of language learning strategies is shown below:

Direct strategies

I. Memory
   - Creating mental linkages
   - Applying images and sounds
   - Reviewing well
   - Employing action

II. Cognitive
   - Practising
   - Receiving and sending messages strategies
   - Analysing and reasoning
   - Creating structure for input and output

III. Compensation strategies
   - Guessing intelligently
   - Overcoming limitations in speaking and writing

Indirect strategies

I. Metacognitive Strategies
   - Centering your learning
   - Arranging and planning your learning
   - Evaluating your learning

II. Affective Strategies
   - Lowering your anxiety
   - Encouraging yourself
   - Taking your emotional temperature

III. Social Strategies
   - Asking questions
   - Cooperating with others
   - Emphathising with others

3.1. *Memory strategies*

Memory strategies are techniques specifically created to help learner store new information in memory and retrieve it later. This type of strategies help learners link a new item with something known, they are useful for memorising information in an orderly string in various ways, for example, by sounds (rhyming), body movements (total physical response in which the teacher gives a command in English and learners physically follow it) or by location of information on page or on blackboard (the locus technique). Memory strategies are different from cognitive strategies because they do not typically encourage deep associations but instead relate one thing to another in a simplistic, stimulus – response way. Memory strategies are often the first step in learning vocabulary items and grammar rules.

3.2. *Compensation strategies*

Behaviors used to compensate for missing knowledge of some kind, inferencing (guessing) while listening or reading, or using synonyms or circumlocution while speaking or writing. Oxford (2001) separates compensation strategies (CS) on CS for speaking and CS for writing.

She explains that CS for speaking and writing help learners make up for missing knowledge in oral or written communication. Similar to guessing from context when reading and listening, these strategies compensate for knowledge gaps. CS for speaking (or communication strategies) include using synonyms and gesturing to suggest the meaning. CS for writing include some of the same actions such as using synonyms or circumlocution. Contrary to earlier claims that communication strategies are intended only for language use and not for language learning, Oxford (1990) suggests that compensatory strategies, even when employed for language use, simultaneously help language learning

because each instance of language use creates an opportunity for incidental learning.

3.3. *Cognitive strategies*

Cognitive strategies include: repetition, organizing new language, summarizing meaning, guessing the meaning from context, using images for memorization, reasoning inductively and deductively. They involve deliberate manipulation of language to improve learning. "Cognitive strategies help learners make and strengthen associations between new and already known information and facilitate the mental restructuring of information" (Oxford, 2001, p. 167). Oxford (2001) also suggests that teachers can help students to develop their cognitive learning strategies such as analyzing, synthesizing and reasoning.

Saville – Troike (2006) simply defines cognitive strategies as "repeating after a language model; translating from L1; remembering a new word in L2 by relating it to one that sounds the same in L1, or by creating vivid images; guessing meanings of new material through inferencing" (p. 91).

3.4. *Metacognitive strategies*

Metacognitive strategies are memorable plans of action that provide students an easy to follow procedure for solving language tasks. Oxford (2001) explains that metacognitive strategies (MS) help learners manage: "themselves as learners, the general learning process and specific learning tasks" (p. 167). She mentions several varieties of MS such as self – knowledge strategies that help individuals know themselves better as language learners, or set of MS that relates to learning process management by helping learner to identify valuable sources and decide which resources are available for a certain task. Another set of MS helps learners deal efficiently with a given language task, it includes techniques of deciding on task related goals, paying attention to the task, planning, reviewing, etc..

Saville – Troike (2006) simply defines metacognitive strategies as "previewing a concept or principle in anticipation of a learning activity; deciding in advance to attend to specific aspects of input; rehearsing linguistic components which will be required for an upcoming language task; self-monitoring of progress and knowledge states" (p. 91).

3.5. *Affective strategies*

"Affective strategies include identifying one's feelings (e.g. anxiety, anger and contentment) and becoming aware of the learning circumstances or tasks that evoke them" (Oxford, 2001, p. 168). Anxiety is usually related to negative effects on L2 proficiency, higher levels of anxiety tend to go with lower

levels of success in L2 learning. Learner anxiety includes feelings of worry, nervousness, and stress that learners experience when learning a second language. According to Oxford (2001) certain affective strategies can help learners to deal with anxiety through actions such as "deep breathing, positive self-talk and praising oneself for performance" (p.168). She also claims that negative attitudes and beliefs can reduce motivation and harm language learning, and positive attitudes can do the opposite.

3.6. *Social strategies*

Social strategies are mainly based on interaction with others and they can help facilitate language learning as well as help learners understand the culture of the language they are trying to learn. Examples of social strategies are: "asking questions for clarification, asking for help, learning about social or cultural norms and values and studying together outside of class" (Oxford, 2001, p. 168 – 169). Social strategies are crucial for communicative language learning.

Saville – Troike (2006) simply defines social/ affective strategies as "seeking opportunities to interact with native speakers; working cooperatively with peers to obtain feedback or pool information; asking questions to obtain clarification; requesting repetition, explanation, or examples" (p. 91).

4. *Strategy use*

Oxford (2001) introduces the term 'good learner'. Good learner is a willing an accurate guesser; has a strong drive to communicate; is uninhibited and willing to make mistakes; focuses on form by looking at patterns and using analysis; takes advantage of all practice opportunities; monitors his or her own speech and that of others; pays attention to meaning. Good learners tend to use learning strategies more than their less successful peers and have greater understanding of how those strategies work. They understand which strategies are best for particular language tasks they are trying to tackle and also they are better at combining strategies as needed.

4.1. *Strategy instruction*

When students are not encouraged by teacher or forced by lesson to use a certain set of strategies, or when they are left to decide on their own, they tend to use learning strategies that reflect their basic learning styles. However, teachers can actively help students "stretch" their learning styles by trying out some strategies that are outside of their primary style preferences.

Learning strategies are teachable and can improve proficiency for all language skills. They can help reduce anxiety, increase motivation, strategy knowledge and positive attitudes. Strategy instruction should address affective issues and learning styles and it should include strategies students really need to

know, be authentic and relevant and part of regular language instruction. The most effective strategy instruction appears to include demonstrating when a given strategy might be useful, as well as how to use and evaluate it, and how to transfer it to other related tasks and situations

4.2. *Influences on strategy choice*

There are many factors that can influence learners' strategy choice. These factors include: learner age, gender, personality, motivation, learning style, learning conditions, previous experience of language learning, cultural or national origin and others. Some of these factors are more and some are less important in choosing LS, but still, each has its contribution to strategy choice and use.

The most commonly referred of these factors is *learning style*. Learning style is the manner in which a learner perceives, interacts with, and responds to the learning environment. Most usual classification of learning styles is on visual, aural and kinesthetic. Visual learners learn through seeing, aural learners learn through hearing and kinesthetic learners learn through moving, doing, and touching. Knowledge of learning styles helps learners choose strategies that comfortably fit with their learning styles. *Motivation* also has an important influence on strategy use because highly motivated learners are more likely to use learning strategies. *Culture and national origin* is another factor with strong effect on how students learn, for example Asians are more prone to memorizing content. *Age* is important factor because learners of different age tend to choose different kinds of LS. *Gender* is also considered to have a certain effect on choice of strategies, apparently female learners tend to use more social/ affective strategies than male learners, but research has not produced any hard evidence so far that would support this claim.

4.2.1. *Learning Styles*

Oxford (2003) listed 9 major learning style dimensions. We will examine one of these dimensions which is *sensory preferences* which are also known as *perceptually – based learning styles.* Perceptually – based learning styles are biologically based reactions to our physical environment and they represent the way we most efficiently adopt information. Knowing our perception style can help us to seek the way of instruction which will allow us to process the information most directly. Lightbown and Spada, (2006) distinguish three types of sensory learners: *visual*, *aural* and *kinaesthetic* (p. 59).

Visual learners learn through seeing. They need to see the teacher's body language and facial expression to fully understand the content of a lesson. They may think in pictures and learn best from visual displays, including illustrated textbooks, videos, flash cards, and handouts.

Aural learners learn through hearing. They learn best through verbal lectures, talking things through, and listening to what others have to say. Written information may not be useful for them until it is heard. These learners often benefit from reading text aloud.

Kinesthetic learners learn through moving, doing, and touching. They learn best through actively exploring the physical world around them. They may find it hard to sit still for long periods and may become distracted by their need for activity and exploration.

Even though it stays undetermined whether one learning style is better than the other learning styles, and whether one style can excel in language proficiency, there are some ways in which language pedagogy can benefit from an understanding of learning style:

One is through attempts to match the kind of instructional activities to learners' preferred learning styles. Another is through encouraging learners to identify their own natural way of learning to ensure that they can learn efficiently. A third application is to help learners to see the advantages of learning styles other than the one they incline to and thereby to become more flexible in the way they learn.

(Davies and Elder, 2004, p. 536)

5. *Conclusion*

We explained language learning strategies as actions, behaviors or techniques which students use to improve their progress in developing L2 skills. We have explained six types of LLS, memory, compensation, cognitive, metacognitive, social and affective. There are also many factors that influence LS choice. Every strategy should be employed properly for particular language tasks. Teachers can use them in instruction and they can help learners to increase strategy knowledge and positive attitudes as well as motivation and also reduce anxiety. Strategy instruction can also help learners choose strategies that comfortably fit with their learning styles. Strategy use can contribute to language learning, especially if learners use the LS which suit them the best. We have also defined learning styles as biologically based reactions to our physical environment and they represent the way we most efficiently adopt information. We have classified them in three groups of visual, aural and kinesthetic LS. In the end we conclude that learners need to understand what LLS are, they need to know which strategies are best for particular language tasks and how to use them.

References

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, R., *Individual Differences in Second Language Learning*. In Davies, A. & Elder, C. (2004). *The Handbook of Applied Linguistics.* Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Felder, R., & Henriques, E., *Learning and Teaching Styles* In *Foreign and Second Language Education.* In *Foreign Language Annals*, 28, No. 1, pp. 21–31.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned Third Edition.* New York: Oxford University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.*

New York: Newbury House.

Oxford, R., *RELATIONSHIPS BETWEEN SECOND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF LEARNER AUTONOMY AND SELFREGULATION.* In *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, No. 38, 1999, págs. 109-126.

Oxford, R., *Language learning strategies.* In Carter R., & Nunan D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* New York: Cambridge University Press.

Oxford, R., *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. In Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice.* New York: Cambridge University Press.

Oxford, R.. *LANGUAGE LEARNING STYLES AND STRATEGIES.* Oxford, GALA 2003.

Saville-Troike, M. (2006). *Introduction to Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Ana M. Ignjatović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115823I

CHILDREN'S MOTIVATION IN FOREIGN-LANGUAGE LEARNING

1. *Defining motivation*

According to Harmer "exposure, motivation and opportunity for use" are probably the most important factors for effective language learning (Harmer 2001: 70). It is often said that motivation initiates an action, so a person who does not have inspiration to act is characterized as unmotivated. Pupils learn best when they have motivation for learning. Douglas Brown says that "motivation is the difference between success and failure" (Brown 2001: 72). Influences on pupils learning can be numerous however Brown further explains that if learners are motivated they will learn something, and if not, they won't learn it. Therefore, motivation is of great importance for successful language learning. It is the key word for everything because it plays a very important role in the successful accomplishment of any difficult task that we take up in our life. Brown defines motivation as "the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit" (ibid: 72). Using Crookes and Shmidt's explanation, Norris-Holt reminds us that "motivation has been identified as the learner's orientation with regard to the goal of learning a second language" (Crookes and Shmidt 1991, in: Norris-Holt 2001: 2)

Motivation that learners bring to classes is the most important factor for effective learning. Tricia Hedge says that "it is of crucial importance in the classroom, whether learners arrive with it or whether they acquire it through classroom experiences" (Hedge 2000: 23). Most often, children have very high motivation but over time they may appear bored, tired and unwilling to learn. For this reason, many authors agree that teachers should try to make their lessons interesting for pupils and add different activities that will keep them busy.

2. *Types of Motivation*

Integrative and instrumental motivation should not be confused with intrinsic and extrinsic motivation.[1] Integrative motivation is defined as "desire to

* anaignjatovic1985@gmail.com

learn a language stemming from a positive affect toward a community of its speakers," while instrumental motivation is defined as "desire to learn a language in order to attain certain career, educational, or financial goals" (Brown 2001:75). Initially, it was claimed that learners who were most successful when learning a target language were integratively motivated ones. However, as Brown further explains "later studies showed that both orientations could be associated with success" (ibid: 75). Saville-Troike shares a similar view by stating that "no particular type of motivation (e.g. integrative or instrumental) appears to have any inherent advantage over the other in terms of L2 achievement" (Saville-Troike 2006: 178). However, while both types of motivation are essential elements of success, we must agree that integrative motivation is maybe the one that can bring long-term success when learning a second language.

The most general and acclaimed distinction in psychological motivational theory is the distinction between intrinsic and extrinsic motivation. Both types of motivation are very important for educational practices. Penny Ur says that "intrinsic motivation is characterized by the urge to engage in the learning activity for its own sake and extrinsic motivation is motivation that is derived from external incentives" (Ur 1996: 276). What is obvious is that intrinsic motivation comes from within an individual. Deci claims that "intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself" (Deci 1975, in: Brown 2001: 76). Ur further explains that both types of motivation are of huge importance in the classroom but most children are intrinsically motivated, which tends to deteriorate with age (Ur 1996: 276). Harmer adds that children "might be motivated by the enjoyment of the learning process itself or by a desire to make themselves feel better" (Harmer 2001: 51). For instance, when a child selects a toy, a candy or shoes to wear, it is the result of intrinsic motivation because when he chooses something to wear or to play with, he achieves satisfaction. However, extrinsic motivation is caused by outside factors such as the need to pass the exam and do something very well because of "money, prizes, grades and even certain types of positive feedback" (Brown 2001: 76). Therefore, extrinsic behaviors are done in order to avoid punishment or earn some external reward. When a child is extrinsically motivated he wants to learn or do something in order to get the reward from a teacher, parents or somebody else who has authority.

[1] As reported by Brown, who has consulted Gardner and his colleagues, *orientation* can be integrative and instrumental and it means a purpose for learning while motivation, which can be intrinsic and extrinsic, has to do with the intensity of one's impulse and stimulus to learn. Some authors prefer to use the term *orientation*, also explaining that instrumental and integrative orientations refer "only to the context of learning", while intrinsic and extrinsic types of motivation indicate "a continuum of possibilities of intensity of feeling or drive, ranging from deeply internal, self-generated rewards to strong, externally administered rewards from beyond oneself" (Brown 2001: 75).

Many authors agree that activities can be initiated extrinsically and later be internalized to become intrinsically motivated and vice versa. Maslow says that "intrinsic motivation is clearly superior to extrinsic" (Abraham Maslow 1970, in: Brown 2001:76). Therefore, a child is more likely to learn something when he is intrinsically motivated. As Brown claims "if all learners were intrinsically motivated to perform all classroom tasks, we might not even need teachers." He continues by saying that "the most powerful rewards are those that are intrinsically motivated within the learner. Because the behavior stems from needs, wants, or desires within oneself, the behavior itself is self-rewarding; therefore, no externally administered reward is necessary" (Brown 2001: 59). However, sometimes doing your best is not enough and no matter how much you want to succeed you may not do it for many different reasons.

3. *The Importance of Motivation and Self-esteem in Foreign Language Learning*

There are many reasons why motivation of young learners changes so much. Various studies have found that many of these reasons may be beyond the control of the teacher, for instance, children's family life, health, environmental support, involvement in the classroom activities, their relationship with peers and teachers, other school work, children's personal attributes and so on. Above all, many authors agree that motivation is directly related to self-esteem and self-confidence[2]. According to Ebata "self-confidence provides learners with the motivation and energy to become positive about their own learning" (Ebata 2008: 1). As a matter of fact, self-confidence is the most important factor in language learning because it creates the drive in learners to learn a foreign language.

Likewise, Richard-Amato draws attention to the fact that "successful language learners appear to have higher self-esteem than those who are unsuccessful" (Richard-Amato 2003, in: Ebata 2008: 1). Pupils who have low levels of self-esteem do not commit themselves to learning because they do not want to be looked upon negatively by their peers. Brown suggests that "a common myth is that children are relatively unaffected by the inhibitions that adults find to be a block to learning" (Brown 2001: 89). We must certainly agree with him when he says that children are very sensitive, especially to peers and that "they are much more fragile than adults" because "their egos are still being

[2] According to Collins English Dictionary, self-esteem is defined as "respect for or a favorable opinion of oneself", while self-confidence is defined as "confidence in one's own powers, judgment, etc." Therefore, self-esteem is your overall evaluation of your worth (how you feel about yourself) while self-confidence is your view on your own abilities to do something. It is common for one to affect the other, because one feeds the other so a learner, who has high self-confidence, can increase his levels of self-esteem. However, some psychologists claim that self-esteem is more important because it determines the roots of self-confidence.

shaped, and therefore the slightest nuances of communication can be negatively interpreted" (ibid: 89). For instance, in his article on self-esteem, Geoff MacDonald claims that "self-esteem can be best understood as a reflection of an individual's sense of her or his acceptability to important others" (MacDonald 2007: 2). In other words, social acceptance is positively correlated with our self-esteem, self-evaluation and therefore motivation. As MacDonald says, "self-esteem was negatively related to anxious attachment, or concerns about rejection from close others" (ibid: 10).

In her book, *Children learning English (2000)*, Moon claims that "children develop their self-image through the responses and reactions of other people to them" (Moon 2000: 49). One thing is sure, none of us want to fail, which is why the children who fail want to protect their self image by pretending that they are not interested in the subject matter. Harmer points out that "in such a situation disruptive behavior is an attractive option," because "it can impress peers, and does, at least, force the teacher to take them seriously" (Harmer 2001: 127). Moon also claims that "children may often generalize from feelings of failure in one aspect of life, for example, school performance, to a feeling of failure as a person" (Moon 2000: 49). In her book, she presents an excellent example of the matter at hand. The pupil, Ana, has developed low self-esteem because of her teacher's mindless response to her knowledge of English and her classroom behavior. She says that "Ana was compared by the teacher to her sister and so realized that there was some kind of standard to which she did not measure up" (ibid: 49).

So, teachers have the responsibility to show their pupils that they believe in them. When teachers believe in learners, learners believe in themselves and create feelings of success, not failure. Moreover, they should try to encourage their learners as much as possible to take risks in using the language.

Therefore, some reasons for lack of motivation may be:

- low self-esteem and lack of faith in one's abilities
- fear of failure and what others might say
- lack of enough interest
- absence of enough stimuli

Having in mind all these it is easy to conclude that the absence of appropriate goals, instructions and activities in education, an overemphasis on errors and punishment that is offending can demotivate and frustrate some learners. So, teachers should be careful when judging learner's errors. They need to think carefully about how they will respond to them. An overemphasis on errors is likely to be counterproductive because it can inhibit pupils' language development. As Harmer says, "a good teacher should be able to correct people without offending them" (Harmer 2001: 105-106). It might therefore be said that a good teacher, who wants to motivate his learners to succeed, encourages language production and views errors as a natural progression of language learning.

At the same time, unmotivated learners should be the greatest challenge for teachers. Many authors agree that it is teachers' job to set goals and tasks at which most of their learners can be successful because they can influence the course of events in learners' favor. As Moon says "adapt activities to suit the level of your pupils so that you give each pupil a chance of being successful at his or her level" (Moon 2000: 21). Likewise, learners should know that if they fail, it does not mean that they are "losers", it just means that they can better. As Penny Ur says "failure is not just a matter of wrong answers; learners should be aware that they are failing if they have done significantly less than they could have, if they are making unsatisfactory progress, or not taking care" (Ur 1996: 278). He further explains that "failure in any sense is generally regarded as something to be avoided, just as success is something to be sought." However, "it is inevitable that there will be occasional failures in any normal learning experience, and they are nothing to be ashamed of; good learners recognize this, take setbacks in their stride, and look for ways to exploit them in order to succeed next time" (ibid: 278).

Again, this implies that successful learners know that making errors is an inevitable and necessary part of language learning and that we should try to use them constructively in the learning process. Therefore, if some children do not want to participate in learning activities to avoid failure or embarrassment, teachers should try to encourage them to see a failed task as a challenge and to try again. The fear of failure should be transformed into something such as the courage to risk, in order to gain new experience and learn something new. Therefore, being able to see mistakes as something that is positive is absolutely necessary if you want to become a confident and successful English learner and speaker.

Discussing motivation and characteristics of successful learners, Naiman and his colleagues mention some of them, related with motivation:

1. Positive task orientation. The learner is willing to tackle tasks and challenges, and has confidence in his or her success.
2. Ego-involvement. The learner finds it important to succeed in learning in order to maintain and promote his or her own (positive) self-image.
3. Need for achievement. The learner has a need to achieve, to overcome difficulties and succeed in what he or she sets out to do.
4. High aspirations. The learner is ambitious, goes for demanding challenges, high proficiency, top grades.
5. Goal orientation. The learner is very aware of the goals of learning, or of specific learning activities, and directs his or her efforts towards achieving them.
6. Perseverance. The learner consistently invests a high level of effort in learning, and is not discouraged by setbacks or apparent lack of progress.

7. Tolerance of ambiguity. The learner is not disturbed or frustrated by situations involving a temporary lack of understanding or confusion; he or she can live with these patiently, in the confidence that understanding will come later.

(Naiman et al. 1978, in: Ur 1996: 275).

Furthermore, according to a checklist made by a group of Spanish primary teachers, a successful learner is one who:

- is prepared to take risks,
- is motivated to learn English,
- is creative,
- is well organized,
- pays attention,
- has concentration,
- is curious,
- is confident,
- does not give up,
- is keen to communicate,
- participates actively,
- corrects own mistakes,
- takes every opportunity to use English,
- is willing to plan and review work

(Moon 2000: 164).

Although, we cannot find all these qualities in one learner, this checklist can be very beneficial for both language learners and teachers. What should be taken into account here are children's age and abilities because "there is a big difference between what children of five can do and what children of ten can do," which also have influence on their motivational and intellectual skills (Scott and Ytreberg 1990: 1).

So, it can be said that motivation is the combination of wants, values, and beliefs that drives somebody to act, and eventually succeed. Therefore, teachers should help their pupils to create a sense of confidence and discipline in order to become motivated and therefore successful language learners.

4. *Other Ways to Increase Children's Motivation*

Children are very special learners because they learn faster than the adults but because of their limited attention span they need stimulation from the start of the lesson to the final minute. This is partly because at this age (up to the age of eleven) "children are focused on the immediate here and now, so activities should be designed to capture their immediate interest" (Brown 2001: 88). For this reason, as teachers we need to encourage immediate motivation.

Scott and Ytrberg suggest that "children have an amazing ability to absorb language through play and other activities which they find enjoyable" (Scott and Ytreberg 1990: 6). Therefore, it is important that we incorporate a fun element into our lessons, so that learners at this level enjoy what they are doing. When children enjoy what they are doing, they learn more, comprehend it better and remember it longer. In other words, we should try to motivate and teach them English through all sorts of ways, like English-language songs, stories, drama activities and similar. As Harmer says "because children love discovering things, and because they respond well to being asked to use their imagination, they may well be involved in puzzle-like activities, in making things, in drawing things, in games, in physical movement or in songs" (Harmer 2001: 38).

They need to be active and respected by the teacher because a teacher is one of the most influential figures in children's life, besides their parents. So, teachers need to help them to overcome their weaknesses and try to create a supportive, friendly and relaxed atmosphere in classes so that their pupils are not afraid of speaking in front of the rest of the class. For example, Jayne Moon claims that positive display of emotions is very important for children's success and motivation. For example, she says that "we should not underestimate pupils' feelings because if they are satisfied "they are more likely to enjoy and benefit from their language learning" (Moon 2000: 9). She also explains that "if the atmosphere is warm and relaxed, people around us are friendly and supportive and we sense that they value us, we feel more confident and secure" (Moon 2000: 44). This can improve children's classroom participation, because "if there is a friendly atmosphere in the classroom and teacher and pupils get on well, then they will both feel more secure and learning is more likely to be encouraged" (ibid: 44).

This also implies that we should provide learners with a bright and colorful classroom, for example, we can cover walls with movie posters and lyrics of famous songs because this can give pupils the impression that learning language will be enjoyable and fun activity. As Harmer claims, "when students walk into an attractive classroom at the beginning of a course, it may help to get their motivation for the process going. When they come to an unattractive place motivation may not be initiated in this way" (Harmer 2001: 53). Moon share a similar view by stating that "children are particularly sensitive to their environment because they learn through their senses. So classroom displays create a stimulating environment which attracts and motivates them for learning" (Moon 2000: 145). Classrooms that are badly decorated and lit can be demotivating. Posters on the walls should be used to motivate learners and make an atmosphere.

Studies have found that pair and group activities can increase learners' self-confidence and motivation because they can reduce pressure and anxiety of teacher-learner interaction and allow them to feel recognized by their peers. It is easier to some pupils, who are shy, to express their ideas and feelings on a given topic in groups of few learners. Davies agrees that "frequent activities in pairs

and groups are good for building confidence" (Davies 2000: 13). Again, like pair work, group work increases the amount of learners practice; it encourages co-operation and negotiation, which also increase class cohesion and thus motivation. What is more, the feeling of becoming a part of the whole can be one of the strongest motivational factors. However, Moon implies that "a key difference working with adults and children is that adults are able to understand the point of group- and pair work," because "adults are usually willing to co-operate" while "children (particularly five to eight-years-olds) will find it much harder to understand the intellectual reason for working in a particular way" (Moon 2000: 53). In this case, because they like to play alone but in the presence of others, "children can be seated in groups reading books but working independently" and similar. (ibid: 55).

We should also note that a sense of accomplishment can be a great factor in motivating learners. Any success can motivate and "when students get good grades their motivation is often positively affected" (Harmer 2001: 101). Positive feedback can increase pupils' satisfaction and encourage positive self-evaluation. So, we should try to motivate the learners by focusing on what they do well and to try to make everyone feel successful. Moon thinks in the same way, mentioning that "if pupils enjoy their English classes and are successful, this may in turn develop positive attitudes and increase motivation" (Moon 2000: 17). Therefore, success leads to higher self-esteem and feelings of achievement and confidence, which leads to strengthened motivation. It should not be forgotten that young learners really respond well to praise and that praise for accomplishment may be motivating, however, rewards should be based on effort and not knowledge. Also, teachers should be fair and appreciate learners' efforts and progress. Therefore make sure that everyone is able to get the reward if they try.

As mentioned before, many authors agree that intrinsic motivation is clearly superior to extrinsic but "elementary and secondary schools are fraught with extrinsically motivated behavior", which is not good (Brown 2001: 77). A preschool aged child will try to achieve a pleasurable outcome because of his or her own satisfaction. However, in school a child is put into a competitive environment where he learns to impress peers and teachers instead of satisfying his own curiosity needs. As Brown suggests "parents' and society's values and wishes are virtually forced onto pupils, whether they like it or not" (ibid: 77). Brown further explains that because of our educational system children learn something, not because of their desire for greater knowledge and experience, but because they want to please teachers and parents and get good grades and rewards for being "good children". Eventually, the products of this system are the learners who have been taught to fear failure above all and therefore avoid some creative, innovative and brave behavior (ibid: 78).

Namely, it is an important part of the teacher's job to convey to his learners a faith in their learning abilities, to develop learner autonomy and make them to love English language. That is all that matters because if we make our

learners to love to speak English, then everything else will come naturally and that will encourage and strengthen their motivation. As Brown adds "self-fulfillment, critical thinking ability and sincerely delivered positive feedback can increase intrinsic motivation" (ibid: 77). Therefore, teaching children early about intrinsic success is crucial to external success.

5. *Using Fun Activities to Increase Learning Motivation*

Children like to sing, dance and act. For this reason, fun activities, such as drama, songs and rhymes provide excellent contexts for language learning, which stimulates pupils' motivation. On one hand, children love to learn songs and rhymes and once they remember them they do not forget them so easily. On the other hand, during drama activities children learn a language while they have a feeling that they play a game, which is very enjoyable for them. Namely, learning English through drama, songs and rhymes can increase learners' motivation, attention, self-esteem and their abilities to express themselves by using their own creativity.

Cremin says that "drama, the art form of social encounters, offers children the chance to engage creatively in fictional world making play" (Cremin 2009: 26). Susan Holden provides a similar definition by stating that drama means "any kind of activity where learners are asked either to portray themselves or to portray someone else in an imaginary situation" (Susan Holden 1982, in: Davies 1990: 87). Cremin also points out that "drama is imaginatively and intellectually demanding, a highly motivating tool for learning" (Cremin 2009: 26).

Many psychologists suggest that drama and acting are natural parts of human life. They say that we are all actors and actresses because we have our own roles, for example, the role of a teacher or a learner, a father, a mother, a son or daughter, a boss or a worker etc. Acting is one of children's favourite activities from an early age. Firstly, children imitate the sounds and patterns which they hear around them and they learn language in that way. Moreover, "behaviourists viewed imitation and practice as the primary processes in language development" (Lightbown and Spada 2006: 10). Later, they imitate and play out scenes from the life of adults, from stories, cartoons and similar. Children are likely to imitate everything they see or hear so they put on the roles of parents, doctors, singers, movie stars, characters from cartoons, etc. As Philips says, "it is the way of acquiring the world so we should take advantage of some familiar games and use them to teach them something new," and increase their motivation (Philips 1999, in: Trachtulcová 2007: 9). For example, Davies suggests that "dramatized fairy-tales and children's plays would be an excellent way of introducing drama to students at an early age of learning English" (Davies 1990: 90). At the same time, their motivation is likely to be increased because "play is an essential part of drama and language is certainly related to play (Savela 2009: 11).

Studies reveal that drama encourages an open style of learning where creativity and imagination are used. In fact, "when learners can use their imagination, their spontaneity to react in English could increase" (Savela 2009: 11). Consequently, their speech may become more fluent and their confidence and motivation may strengthen. Trachtulcová draws attention to the fact that "drama prepares the students for real-life situations. It puts language to the context" (Trachtulcová 2007: 9). Through drama activities learners can develop their social skills and gain more cultural knowledge in an interesting way. The truth of the matter is that the more we can imitate real-life situations, the more reliable speakers we will become. Children can learn, for example, how to make a telephone call, how to order food or an ice cream in a restaurant, buy some candies, what to say and how to help an old granny when they see her carrying her bags etc. Moreover, "teachers can cover topics from other subjects in drama lesson plans" (Philips 1999, in: Trachtulcová 2007, 10). For instance, pupils can try to act out some scenes from history or they can learn something about geography or biology etc.

Cockett and Fox claim that "drama is the opportunity to enter another world and explore various situations," because it offers us "to escape from our everyday selves and put on a role" (Cockett and Fox 1999, in: Trachtulcová 2007: 8). Moreover, by taking a role older children can escape from their reality. Drama gives them opportunity to hide behind another character and improve their speaking skills by abandoning their shyness because it is sometimes easier to scream, cry, laugh, jump, dance and speak as somebody else. Using drama in ELT[3] allows learners, even with a very little knowledge, to participate in classroom activities because "a teacher can find a suitable role for every child and give him an opportunity to succeed" (Trachtulcová 2007: 9). So, drama activities are very fun, and therefore motivating, and should also be challenging.

Each language has a particular set of sound that it uses to create words. Children grow up with songs and rhymes and develop their mother tongue by using them. Firstly, they listen, then repeat and react to them. Scott and Ytreberg point out that "listen and repeat exercises are great fun and give the pupils the chance to get a feel for the language: the sounds, the stress, and rhythm and the intonation". They also explain that "when done in combination with movements or with objects or pictures, this type of activity also helps to establish the link between words and meaning" (Scott and Ytreberg 1990: 27).

Furthermore, young children want to speak English immediately and are very nervous and disappointed when they cannot say something. For this reason, the short texts in songs and rhymes can be very easy to memorize and therefore can increase their motivation to learn. Songs increase pupils' motivation because they feel very proud and eager to move on if they have succeeded to learn it. Scott and Ytreberg say that most children love rhymes. "Rhymes are repetitive, they have natural rhythm and they have an element of fun." (ibid: 27).

[3] ELT – English Language Teaching

The use of songs and rhymes in a language lesson creates a lively and enjoyable atmosphere without feeling the pressure of learning a foreign language, so that even the shy children are willing to participate. Boredom in the classroom can make children less interested and motivated. According to some claims every teacher should build up a collection of songs and rhymes which can help him to motivate his learners. For this reason, fun activities, such as drama, songs and rhymes, should be used in classes to increase children's motivation and participation.

6. *Conclusion*

So, motivation is an important factor in learning a foreign language. What may be concluded in the end is that teachers cannot effectively teach a language if they do not understand the link between motivation and language learning. Without sufficient motivation, even the most capable person will refuse to work and learn hard. Though a magic formula for motivating language learners may not exist we should bear in minds that enjoyable activities are crucial to maintaining learners' motivation. Children like to play, so learning and playing should be connected. They will learn a foreign language faster through motivational activities, like drama, songs and rhymes because they do not make them conscious that they are learning a language. Moreover, enjoyable, safe, friendly and stress-free atmosphere in the classroom and pair and group work activities can increase learners' motivation, self-esteem, their abilities to relate positively to each other and their language skills. Therefore, teachers should try to make their lessons interesting for learners and encourage everyone in the class to feel successful and curious to learn something new.

References

Abar – ul – Hassan, S. *Learner Motivation in Language Teaching*, TESOL Internacional Association, March 2009, TESOL, 19. 8. 2014.

Brown[2] 2001: D.H. Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Pearson Longman.

Cremin 2009: T. Cremin, *Teaching English Creatively*, London and New York: Routledge.

Davies, P. *The Use of Drama in English Language Teaching.* TESL Canada Journal, November 1990. EBSCO. 26. 8. 2014.

Davies and Pearse 2000: Davies, P. and E. Pearse, *Success in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Ebata, M. *Motivation: Factors in Language Learning*, The Internet TESL Journal, April 2008. Aitech. 23. 08. 2014.

Harmer[3] 2001: J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.

Hedge 2000: T. Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.

Lightbown and Spada[3] 2006: Lightbown P.M and N. Spada, *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, G. *Self-esteem: A human elaboration of prehuman belongingness motivation* <http://web.psych.utoronto.ca/gmacdonald/Self%20Esteem%20%20A%20human%20elaboration.pdf> 23. 8. 2014.

Moon 2000: J. Moon, *Children Learning English*, London: Macmillan Heinemann.

Norris-Holt, J. *Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition.* The Internet TESL Journal, June 2001.Aitech. 19. 8. 2014.

Savela, J. *Drama Education in English Teaching.* <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20103/savela_jarmo.pdf?sequence=1> 28. 8. 2014.

Saville-Troike 2006: M. Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Scott and Ytreberg 1990: Scott, W. A. and L. H.Ytreberg, *Teaching English to Children*, London and New York: Longman.

Trachtulcová, K. *Effective Learning of English through Drama.* <http://www.finchpark.com/drama/articles/EffectiveLearningofEnglishthroughDrama.pdf> 28. 8. 2014.

Ur 1996: P. Ur, *A Course in Language Teaching: Practice of Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Other Web sources:

Motivating Young Learners, <http://www.global-english.com> 21. 8. 2014.

A-Z of Teaching Young Learners: Motivation, <http://www.cambridge.org> 21. 8. 2014.

Motivating Learning in Young Children, <http://www.nasponline.org> 23. 8. 2014.

Collins English Dictionary <http://www.collinsdictionary.com/> 31. 08. 2014

Ања Д. Мандић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115835M

ТВЕНОВ *ЈЕНКИ НА ДВОРУ КРАЉА АРТУРА*

1. *Увод*

Када први пут у животу узмете неки уџбеник на енглеском језику или почнете да истражујете енглеску културу и митологију, прије или касније наићи ћете на бар једну реченицу која говори о легендарном краљу Артуру (king Arthur), Камелоту (Camelot) и Витезовима Округлог Стола (Knights of the Round Table). Наводно, краљ Артур је живио у VI вијеку нове ере, али приче о њему су наставиле да живе кроз предања и кроз књижевна дјела многих писаца. Приче о младом краљевићу, који је успио да извуче чувени мач Екскалибур (Excalibur) из камена, присутније су од оних о чувеном Марку Краљевићу и осталим јунацима наше историје, било кроз цртане или игране филмове, пропагандне програме или сликовнице.

Артуров двор познат је по јунаштву, витештву, али и по љубавним интригама, као и магији моћнога Мерлина (Merlin) и зле Моргане (Morgan le Fay). Његово име многи су чували од заборава, те тако трагове предања о њему налазимо већ у VI вијеку. Међутим, највише детаља о животу овог легендарног хероја налазимо у *Историји Британског краљевства* коју је написао Џефри Монмут и у *Артуровој смрти* од Томаса Малорија[1]. Ова дјела су постала главни извори инспирације за све стваралоце енглеског говорног подручја.

Један од оних инспирисаних овом легендом био је и Марк Твен (Mark Twain) који је, између осталог, написао и *Јенкија на двору краља Артура* (*A Connecticut Yankee in King's Arthur Court*). Тај роман је настао 1889. год. као пишчева реакција на доба у којем је живјео, али је за нас битан и због његовог става према легенди о Артуру. Кроз причу о *Хенку Моргану* (Hank Morgan), упознаћемо се са животом људи из VI вијека, са самим краљем и витезовима, те ћемо видјети како их Твен посматра - као митолошка бића или као сасвим рањиве и обичне људе које је човјечанство кроз историју и предање величало или осуђивало.

* anjamandic88@gmail.com

[1] *Historia Regum Britanniae* by Geoffrey of Monmouth (XII вијек), *Le Morte D'Arthur* by Thomas Malory (XV вијек)

2. *Марк Твен*

Када почнемо да читамо неко књижевно дјело или да пишемо о њему, врло је битно упознати се и са стваралоцем истога. Његово стваралаштво под утицајем је његовог живота, брига, те ставова о свијету који га окружује.

Самјуел Лангхорн Клеменс (Samuel Langhorne Clemens), познатији као Марк Твен, рођен је 30. новембра 1835. године у мјесту Флориди, у Мисурију. Био је један од оних изузетних људи које је све занимало. Поред већ познате чињенице, да је постао један од најцјењенијих америчких књижевника, он је био и новинар, управљао је ријечним бродом, држао је предавања и преводио. Радозналост и жеља за бољим животом одвеле су га и у потрагу за златом. Како богатство није стекао, посветио се искључиво писању. Ипак, његова љубав према пловидби и ријеци одјекује, не само кроз његова велика дјела, већ и у псеудониму под којим је писао. Марк Твен означава тачку на којој је дубина воде савршена за несметану пловидбу.

Кроз живот је пловио са женом коју је највише волио, са Оливијом Ленгдон (Olivia Langdon) уз коју је већ у 34. години живота постао један од највољенијих писаца енглеског говорног подручја. Али како све што је лијепо кратко траје, тако се и његов живот у тренутку нашао у рушевинама. Након смрти кћерке и супруге, запао је у дубоку депресију.

Аутор класика *Авантуре Хаклбери Фина* и *Авантуре Тома Сојера* умро је 21. априла 1910. године. Рођен оне године када је Халејева комета прошла поред Земље, надао се да ће се у њеном друштву и винути у бесконачност:

„Свемогући је, без сумње, рекао: „То су та два неурачунљива чудака; заједно су дошли, те заједно морају и отићи.““(‘The Almighty has said, no doubt: ‘Now here are two unaccountable freaks; they came in together, they must go out together.’’)[2]

3. *Легенда о краљу Артуру у Твеновом роману*

3.1. *Камелот и Витезови Оруглог стола*

Када почнемо да читамо *Јенкија на двору краља Артура*, прво на шта наилазимо јесте Твеново директно објашњење читаоцу о радњи која слиједи и његов став о неким политичким питањима. Он радњу смјешта у VI вијек како би показао сличности и разлике са XIX вијеком. Бави се врло озбиљним питањима кроз ово дјело, али оно што нас занима нису

[2]Laurie E. Rozakis, *The Complete Idiot’s Guide to American Literature*, Alpha Books, Indianapolis, 1999., стр. 177.; Гдје год то није посебно назначено, цитати су дати у властитом преводу.

друштвене неправде и социјални поредак, улога цркве или монархија, већ Твенов став о краљу и његовим витезовима. Видјећемо како Твен описује Артура, Ланселота (Sir Launcelot), Геновеву (Guinevere) и како они из легендарних, моћних ликова прерастају у стварне људе од крви и меса.

За разоткривање мита о Артуру, заинтересовале су се и многе савремене науке, те су тако у Самерсету нађени остаци двора који потиче из времена када је легенда и настала. Да ли је краљ Артур заиста постојао, то остављамо неком другом на разматрање. Оно што се са сигурносшћу зна јесте да „ сва књижевност о Артуру има свој извор у британско-келтској митологији.“[3] То потврђују имена главних актера ове легенде, која се најприје спомињу у велшким причама и пјесмама.

Дакле, сва прича о Артуру и витезовима Округлог стола почиње када се један обичан човјек, Хенк Морган, нађе у VI вијеку у Камелоту. Чињеница да он никада није чуо за Камелот, много говори о модерном човјеку, али он ипак не остаје имун на идиличан живот око њега и на природу која га окружује:

„Ваздух је био испуњен мирисом цвијећа, зујањем инсеката и цвркутом птица, а људи није било, ни кола, нико жив се није чуо, ништа се није дешавало.“ (The air was full of the smell of flowers, and the buzzing of insects, and the twittering of birds, and there were no people, no wagons, there was no stir of life, nothing going on.)[4]

Баш ова слика пратиће Хенка и на самртничкој постељи, а жеља да се врати у тај свијет који је сам уништио притискаће му груди до посљедњег даха. Твен нам све дочарава на такав начин да нас увјери да је његов лик заиста био тамо и упознао чари Камелота. Не можемо а да се не дивимо раштрканим, каменим кућицама, кривудавим улицама, веселој дјечици која се играју и чине задовољна оним што имају. Иако гладни, голи и боси, ти људи су срећни и живе у својим малим свијетовима у којима је љубав најважнија, па чак и љубав према једном краљу који и не мари за њих.

Окружен том природном љепотом је двор краља Артура. Према Хенковом опису, то је једна огромна грађевина, палата која је у себи имала само оно основно што је потребно за живот и дружење. Велики камини, галерије за даме, украсне таписерије са мотивма борбе били су једини украси овог каменог здања. Оно што је привукло Хенкову пажњу био је Округли Сто:

„Био је величине циркуског ринга; а око њега је сједило друштво мушкараца обучених у разне дречаве боје да су вас очи могле забољети од самог погледа на њих.“

---

[3] Charles Squire, *The Mithology of Ancient Britain and Ireland*, Archibald Constable & Co. Ltd, London, 1906., стр. 68.

[4]Mark Twain, *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court,* Harper Brothers Publishers, New York and London, 1889., стр. 9.

(It was as large as a circus ring; and around it sat a great company of men dressed in such various and splendid colors that it hurt one's eyes to look at them.)[5]

За тим столом били су сви витезови, наравно у друштву краља. Као и сваке вечери су се гостили и уживали у причама које су величале њихову славу и храброст. Међутим, Хенк није примјећивао ништа страшно на њима, ни око њих:

„Било је такође јасно да су били много дјетињасти и наивни; причали су најочигледније лажи са најблажом наивношћу која вас осваја и били су спремни и вољни да саслушају било чију лаж, те да у њу повјерују. Тешко је било повезати их са нечим окрутним и застрашујућим, а ипак су са неким безазленим уживањем размјењивали приче о крвопролићу и патњи, да сам готово заборавио да задрхтим од страха.“

(And plainly, too, they were a childlike and innocent lot; telling lies of the stateliest pattern with a most gentle and winning naivety, and ready and willing to listen to anybody else's lie, and believe it, too. It was hard to associate them with anything cruel or dreadful; and yet they dealt in tales of blood and suffering with a guileless relish that made me almost forget to shudder.)[6]

Док исмијава витезове као велику наивну дјецу која се надмећу у причању прича, која претјерују и уживају у надметању, он им се уједно и диви због њихове оданости краљу и принципа који их покреће. Оно што Хенку, можда и највише, смета јесте одсуство разума и рационалности. Једном приликом каже како им мозак и није потребан јер све раде инстинктивно и без грижње савјести. То и јесте било друштво у којем се све оправдавало разлозима из маште, те тако није ни било чудно да су наивно вјеровали у магију и моћи које претварају принцезе у свиње, а замкове у свињце.

У овом роману се помињу само неки од чувених витезова Округлог Стола: Сер Кај (Sir Kay), Сер Галахад (Sir Galahad), Сер Ланселот, Сер Динадан (Sir Dinadan), Сер Гавејн (Sir Gawain) и његова браћа, као и Хенков изазивач Сер Саграмор (Sir Sagramor).

Како Чарлс Сквајер (Charles Squire) наводи, неки од витезова су преузети директно из велшких прича, као што су Сер Кај (Kai) и Сер Галахад (Gwalchaved), док се некима траг не може наћи у тој митологији. За Сер Ланселота од Језера не зна се одакле тачно потиче, јер се појављује много касније као витез кога је одгојила нека водена вила, претпоставља се Госпа од Језера (Lady of the Lake). Иако се у списима појављује тек у XII вијеку, он својом племенитошћу и вјештином премашује у слави све витезове, па чак и краља.

[5] *Ibid.,* стр. 17.
[6] *Ibid.,* стр. 18.

Хенково виђење витезова, почећемо са Сер Кајем, оним који га је заробио. Кроз митологију је познат као један од витезова који посједују изузетне моћи:

„У стању је да држи дах под водом девет дана, да постане висок како највише дрво, да производи топлоту која не да стварима око њега да покисну, те да барата мачем који задаје ране који ниједан видар не може излијечити.“

([…] he is able to hold his breath under water for nine days, to make himself as tall as the tallest tree, to produce great heat that keeps things dry around him in the rain, and to wield a sword that gives a wound no physician can heal.)[7]

Легенда о њему пуна је претјеривања, баш као и његове приче о освајачким походима и заробљавању Хенка-чудног варварина у зачараној одјећи. То у суштини није само његова мана; сви витезови своје борбе дочаравају као борбе са злим дивовима и дивљацима које штити магија.

Још један у низу био је и Сер Динадан Шаљивџија. Његове шале биле су застарјеле и у то доба, тако да Хенк није гајио превелике симпатије према њему. Када је издао своју књигу шала, Хенк га је погубио, поручујући тако свим умјетницима да лоша умјетност нема мјесто на овом свијету.

Витез који је кроз легенду стекао огромну славу, Сер Галахад, појављује се једном или два пута у роману. Твен је оставио простора за оне који су били у сјенци, али није пропустио прилику да искаже своје дивљење:

„Највише племените доброћудности и чистоте огледало се на лицу онога кога су звали Сер Галахад, исто као и на краљевом лицу...“

(A most noble benignity and purity reposed in the countenance of him they called Sir Galahad, and likewise in the king's also)[8]

Легенда каже да је баш он изабран да тражи Светог Грала, јер је био најчистији и најплеменитији. Свети Грал није центар Твеновог интересовања, иако у пар наврата напомиње да се многи упуштају у ту авантуру, јер их та потрага оплемењује. Нигдје не спомиње шта би тај Грал могао бити, али због црквене доминације можемо наслутити да то није паганска верзија Грала, већ она:

„[…] рафинирана, не измјењена, која постаје небеска посуда коју грешници не могу видјети […] која лијечи ране и болести и у чијем присуству нико не може остарити.“ ([…] has been only refined, not altered, in becoming the heavenly vessel which could not be seen by sinners […] it cured wounds and sickness, and no one could grow old while in its presence.)[9]

---

[7] Alan Lupack, *The Oxford Guide to Arthurian Literature and Legend*, Oxford University Press, Oxford and New York, 2007., стр. 453.

[8] Twain 1889, стр. 21.

[9] Squire 1906, стр. 75.

Твен је наравно писао и о турнирима, као паради снаге и витешких квалитета. Први турнир на који наилазимо у роману је класична борба снаге и умјећа, а све у сврху освајања срца даме којој се диве. Други турнир, на којем учествује и Хенк, прераста у оружани сукоб. Тада Хенк успјева у намјери да уништи витештво.

Сер Саграмор је онај импулсивни витез који Хенка изазива на дуел. Како Твен каже, он је био један од оних људи који када нешто утуве у главу, не одустају лако. Његова тврдоглавост и снага показују се када одлази да тражи Светог Грала, а потрага за њим је трајала годинама. Када до дуела ипак дође, Саграмор постаје Мерлиново оруђе освете. Мерлин је проводио дане и ноћи плетући магију како би ојачао његов оклоп и оружје и направио му плашт који ће га учинити невидљивим. Наравно, овај витез је био беспомоћан против Хенковог пиштоља. Од њега је остао само метком пробушен оклоп, који је писцу послужио као окидач за даљу причу.

Када већ помињемо витезове Округлог Стола, морамо се дотакнути Сер Гавејна, који је поред Ланселота од Језера, један од најопјеванијих витезова. У роману се помиње тек неколико пута; када Сенди (Sandy) прича причу о његовим подвизима и на самом крају романа када Кларенс (Clarence) прича о његовом непријатељству са Ланселотом.

„Повезују га са богом Сунца (Gwalchmei) из велшке митологије, а елементи ове повезаности испливавају у многим причама о Гавејну […] а чак и код Малорија постоје алузије на Гавејнову снагу која узнемирава и помрачује сунце.“

(He is related to Gwalchmei, the sun-god of Welsh mythology, and elements of this relation surface in many stories about Gawain […] in Malory too there is allusion to Gawain's strength waxing and waning with the sun.)[10]

У почетку је Гавејн био један од најважнијих витезова, али је његову славу касније покупио Ланселот. Њихово ривалство се родило онога тренутка када је Ланселот убио његову браћу. Он је моћан, снажан, племенит, али ни он, баш као ни Ланселот, не посједује ону духовну снагу и чистоту којом би кренуо у потрагу за Светим Гралом.

3.2. *Краљ Артур, Сер Ланселот и чаробњаци*

О краљу Артуру, као централној фигури легенде, Твен је имао доста тога да напише. Он је, поред Хенка, главни фокус романа. И заиста, како Твен каже на самом почетку, он се није бавио много проблемом „божанског права“ владара. Више се освртао на саме услове и околности које су довеле до развоја таквих личности.

[10]Margaret Drabble (EDT), *The Oxford Companion to English Literature* (sixth edition), Oxford University Press, Oxford & New York, 2000., стр. 397.

Када Хенк први пут види Артура, сврстава га у исти ранг са Галахадом и Ланселотом. Већ у III поглављу, Мерлин испреда своју причу о Госпи из Језера и чувеном мачу Екскалибуру. Твен се у причању ових прича највише ослања на Малорија, као једног од ријетких који су се бавили Артуровим поријеклом и личношћу. Према предању, Артур је био син Утера Пендрагона (Uther Pendragon) и Играине (Igraine). Чак и у његовом зачећу Мерлинова магија је имала велики значај, те се због приче да је Утер узео други облик и тако освојио Играину Артур често пореди са још једним легендарним бићем, Хераклом. Прича о његовом мачу из камена, који га је учинио краљем Шкотске, Ирске и Исланда, више је него позната. Још познатија је прича о Геновеви и њеној издаји. Како Лупак пише, њено невјерство се у романсама више веже за Ланселота, иако постоје и верзије у којима њено срце припада Мордреду, Артуровом нећаку. Било како било, у свим верзијама, Мордред издаје краља у жељи да му преотме пријесто и Геновеву. На крају Твеновог романа, наравно у измјењеној верзији пропраћеној масакром, наилазимо на познати крај. Артур убија Мордреда, Геновева постаје часна сестра која одбија Ланселотову љубав, те се и он сам повлачи у осаму. Краљ Артур у овој верзији умире; не постоји нада, као код Монмаута, да ће се легендарни краљ опоравити и вратити са Авалона да спасе Енглеску, јер за Твена за модерни свијет не постоји ни нада ни спас.

Прије него пређемо на Твеново виђење Артура, осврнућемо се на главне личности без којих легенда о Артуру не би била потпуна.

Твен о Ланселоту говори врло мало, али и када говори о њему, то су углавном ријечи хвале за његову племенитост и љубав коју несебично даје. У свој његовој слави, највећа мрља била је љубавна веза са Геновевом. Тај гријех у неколико наврата помиње и Хенк, показујући нам да његов краљ Артур није толико наиван и да је свјестан да постоји нешто између његовог најоданијег витеза и краљице:

„И онда сам помислио да би требао да обавијести краљицу да одлази. На то се само смркао и растужио. Било ми је криво што сам ишта рекао, нарочито када је он тужно изјавио: „Заборављаш да је Ланселот овдје; а када је Ланселот у близини, оне не примјећује краљеве одласке, нити кога дана се он враћа.“ Наравно, промијенио сам тему.“

(And I thought he ought to tell the queen he was going away. He clouded up at that and looked sad. I was sorry I had spoken, especially when he said mournfully: "Thou forgettest that Launcelot is here; and where Launcelot is, she noteth not the going forth of the king, nor what day he returneth." Of course, I changed the Subject.)[11]

Твен уједно критикује и Геновеву, јер колико год да је лијепа, исто толико је и немарна према краљу. Уколико на један тас поставимо Ланселотову, а на други Геновевину издају, ми ћемо, као објективни

[11] Twain 1889, стр. 240.

читаоци, рећи да су обоје подједнако криви. Мада, гледајући из Хенкове перспективе, он више кривице сваљује на краљицу, јер видјећемо кроз роман да је Ланселот његов миљеник. Чак и када се времена промијене, а Округли Сто постане берза и мјесто гдје се рјешавају пословна питања, Хенк поставља Ланселота за главнога.

Када се Хенкова кћер Хало-Централа разболи, Ланселот оставља све своје витешке задатке и модерне послове по страни и долази да његује своју миљеницу. У томе се огледа његова племенистост, духовна љепота и велико срце. Хенк каже:

„Није могао постојати љепши и угоднији призор од Сер Ланселота који у свом племићком оклопу, с неком задивљујућом смиреношћу, сједи у крају дворишта осједјелог црквењака. Био је лијеп мушкарац, диван човјек, богом дан да усрећи своју жену и дјецу. Али, наравно ту је Геновева – било како било, нема сврхе плакати за оним што је свршено и чему више нема помоћи.“

(Well, there couldn't be a more contented or comfortable sight than Sir Launcelot in his noble armor sitting in gracious serenity at the end of a yard of snowy church-warden. He was a beautiful man, a lovely man, and was just intended to make a wife and children happy. But, of course Guenever--however, it's no use to cry over what's done and can't be helped.)[12]

Лупак наводи да му је Госпа од Језера дала име (Lancilotto) које означава „веома мудрог и вјештог витеза који одлично барата и копљем и мачем.“ Али, Ланселот је много више од ратника; он је постао предметом романси због својих идеала, а нарочито идеала љубави. Без Геновевине љубави он је изгубио разлог свог постојања, предмет и награду витештва и тако постао пустињак до краја свог живота.

Ликове Мерлина и Моргане, најпознатијих чаробњака, упознаћемо много боље од осталих ликова. Како је Мерлин био онај који је за Артура представљао фигуру оца, почећемо с њиме.

Маргарет Дребл (Margaret Drabble) наводи да је Мерлинов отац био сам ђаво, док му је мајка била добра и племенита дјевојка. Његова улога, кроз развој хришћанске традиције, требала је да буде у служби сатане. Међутим, крштењем је постао чаробњак који служи силама добра, а не зла. „У Твеновом *Јенкију на двору краља Артура*, он представља силе сујевјерја против којих се Хенк бори.“ (In Twain's *Connecticut Yankee in King Arthur's Court* (1889), he represents the forces of superstition against which Hank Morgan battles.)[13]

За Хенка је он већ на почетку „моћни лажов и чаробњак […] који увијек прича приче у трећем лицу, увјеравајући тако све да је превише скроман да сам себе велича.“ ("Merlin, the mighty liar and magician […]He telleth it always in the third person, making believe he is too modest to glorify

[12] *Ibid.*, стр. 386.-387.
[13] Lupack 2007, стр. 461.

himself .)[14] Он је остатак онога у шта су људи некада вјеровали, прије хришћанства и прије икакве технологије и због тога се он намеће као Хенков логичан супарник. Од најмоћнијег чаробњака и манипулатора, Мерлин постаје само помоћник великог Шефа (The Boss). Задатак му је био да предвиђа временске прилике, али ни у томе није био успјешан.

Велика прилика за освету указала му се на витешком турниру, када се Сер Саграмор нашао прса у прса са Хенком. Твен пише:

„[…] нација је знала да ово неће бити дуел два обична човјека, већ дуел два моћна чаробњака; није то дуел снаге мишића већ умова, ни дуел људских вјештина, већ надљудског умјећа и магије; то је коначна битка за надмоћ између два највећа чаробњака тог времена.“

([…] all the nation knew that this was not to be a duel between mere men, so to speak, but a duel between two mighty magicians; a duel not of muscle but of mind, not of human skill but of superhuman art and craft; a final struggle for supremacy between the two master enchanters of the age.)[15]

Наравно, Мерлину је сметало то што се појавио још један, њему раван, манипулатор. У овом роману, он то заиста и јесте. Његова моћ, баш као и Хенкова, лежи у сујевјерју људи VI вијека. Сумња да он заиста посједује неке надљудске моћи, јавља се тек на крају романа, када он „баца чини” на Хенка:

„Ви који сте освајали, сада сте освојени! Сви остали нестају-и ти ћеш. Сви ћете умријети на овом мјесту - сви –осим *њега*. Он сада спава – спаваће и наредних тринаест вијекова. Ја сам Мерлин!“

("Ye were conquerors; ye are conquered! These others are perishing -- you also. Ye shall all die in this place--every one--except *him*. He sleepeth now-- and shall sleep thirteen centuries. I am Merlin!")[16]

Твенов Мерлин умире од напада хистеричног смијеха, након свега задовољан што је уништио свог дугогодишњег непријатеља. Овај Мерлин, можда није био највећи чаробњак, али је био господар манипулације; он је обичан човјек, сујетан, љубоморан, замјерљив и жељан освете. Оно што Твен сугерише је да смо сви ми једним дијелом дјеца тамних сила, јер сви поред оне свијетле стране посједујемо и ону искварену страну, сличну овој Мерлиновој. Мерлин није идеализован, нити непобједиви стари мудрац и друид вјечно заљубљен у Госпу од Језера; он умире сам, као и Хенк, кажњен због претјеране жеље да се дочепа моћи и управља умовима и животима других.

Наспрам њега стоји Моргана. Према легенди, Моргана је Артурова полусестра по мајци и његов заклети непријатељ. Као моћна чаробница имала је многе моћи

[14] Twain 1889, стр. 23.-24.
[15] *Ibid.*, стр. 369.
[16] *Ibid.*, стр. 429.

„укључујући способност да путује са једног краја свијета на други у трену, да лебди у ваздуху, да борави на површини или испод воде, да се осјећа угодно у ватри, те да претвара људе у птице и остале животиње.“ ([She has other magic powers,] including the ability to go around the world in an instant, to hover in the air, to dwell on or beneath the water, to be at home in fire, and to change a man into a bird or an animal.)[17]

Међутим, Твен је, баш као и Мерлина, описује као обичну жену жељну крви и освете.

„Сва њена прошлост била је помрачена злочинима, а међу тим злочинима, убиство је био врло често. […] На моје запрепаштење, била је прелијепа, мрачне мисли нису учиниле њено лице одбојним, а године нису изборале њену кожу од сатена, нити су унаказиле ту свјежину у цвату.“

(All her history was black with crime; and among her crimes murder was common. […] To my surprise she was beautiful; black thoughts had failed to make her expression repulsive, age had failed to wrinkle her satin skin or mar its bloomy freshness.)[18]

Упркос свему лошем што је учинила, свим оним невиним људима које је лишила живота и држала као своје робове без икаквог разлога, Хенк је ипак види као „дивну жену.“ Он је не осуђује, јер је она само резултат друштва чији је дио била. А у том друштву, убити припадника ниже класе није био злочин, свако је имао право да убија, сем робова. Они су били без икаквих права, па и тог основног, права на живот. Кроз Моргану видимо иронију и тог и било ког другог доба. Схватамо да је љепота варљива и да умије да буде најбоља маска, јер једна прелијепа особа је врло често искварена изнутра. За Твена је Моргана чаробница јер јој се може, а њена моћ не лежи у чаробном штапићу или бајалицама, већ у њеном друштвеном положају.

О Артуровом митолошком поријеклу, о његовим пријатељима и непријатељима, већ је било ријечи. Али како је Твен описао и доживљавао краља и који став је заузео према њему, за нас је од кључног интереса. О краљу заиста има доста да се каже, јер је поред Хенка он један од ликова чију људскост упознајемо у највећој мјери.

Већ при првом сусрету, Хенк примјећује племенитост и љепоту која краља издваја од других витезова. Баш као и остали, он је сујевјеран човјек који и поред тога што је хришћанин, вјерује у магију и надљудске моћи. Те моћи и имале су велики значај од његовог зачећа, сједања на пријесто и владавине до његове смрти.

Краљ Артур није само витез и ратник који бије битке не би ли ослободио свијет од зла и освојио срце своје даме. Како у роману видимо, краљ је рањиво биће, сујетно и надмено, али надасве племенито. Велики дио романа посвећен је Артуровом и Хенковом походу. Баш тада

[17] Lupack 2007, стр. 462.
[18] Twain 1889, стр. 125.

легендарни краљ у нашим очима постаје један од нас. Хенк говори како ошишан и обучен у дроњке, краљ изгледа као један од најнепривлачнијих и најобичнијих људи у читавом краљевству. Једино што је сугерисало да се испод те маске сиромаха крије један племић, било је његово држање и став:

„[…] Ваш војнички корак, Ваша господска надменост – то неће упалити. Стојите превише усправно, гледате с висока, превише сте поносни. Краљевске бриге не савијају леђа, не издужују лице, не мраче поглед у висине, не пуне срце сумњом и страхом и не остављају трага на погурено тијело и несигуран корак. То чине оне тешке муке рођених у нижој класи.“

(Your soldierly stride, your lordly port--these will not do. You stand too straight, your looks are too high, too confident. The cares of a kingdom do not stoop the shoulders, they do not droop the chin, they do not depress the high level of the eye-glance, they do not put doubt and fear in the heart and hang out the signs of them in slouching body and unsure step. It is the sordid cares of the lowly born that do these things.)[19]

У развоју његове личности кључну улогу играло је наравно друштво. Све оне на друштвеној љествици испод њега сматрао је прљавштином коју је Бог дао само да му се баца под ноге и да га служи. То је оно што га доводи у везу са Морганом, али за разлику од ње он је имао племенито срце. Али оно што је племенитост за једног човјека, за другога не мора да буде, па је тако и краљ имао своју верзију племенитости. Хенк је покушавао да му отвори очи, али колико је успјеха имао, да се закључити из сљедећег:

„Покушавао сам да га опаметим представљајући му редом разне људе који нису имали среће и који су патили због одузимања имовине и осталих недаћа. Али господе, биле су то само ријечи, ријечи – које њему нису значиле ништа на овоме свијету, могао сам и да звиждућем сво то вријеме.“ (I drilled him as representing in turn all sorts of people out of luck and suffering dire privations and misfortunes. But lord, it was only just words, words--they meant nothing in the world to him, I might just as well have whistled.)[20]

Баш када Хенк дигне руке од покушаја да краља упути у дешавања ван његовог малог, савршеног свијета, Артур показује да је способан за морални раст и да има све квалитете једног доброг монарха.

„Постао је велики сада; недокучиво велики. Оне одважне статуе његових предака на двору требало би да добију додатак – постараћу се за то; неће то бити краљ који у свом оклопу убија дива или змаја, као што остали чине, биће то краљ који у просјачкој одежди носи смрт на

[19] *Ibid*., стр. 264.
[20] *Ibid*., стр. 268.

сопственим рукама како би једна обична сељанка могла бацити посљедњи поглед на своје дијете и утјешити се.“

(He was great now; sublimely great. The rude statues of his ancestors in his palace should have an addition--I would see to that; and it would not be a mailed king killing a giant or a dragon, like the rest, it would be a king in commoner's garb bearing death in his arms that a peasant mother might look her last upon her child and be comforted.)[21]

Тако је Твен замишљао доброг и великог краља. Такав краљ мора бити у стању да се жртвује и да осјети бол људи који су под његовим жезлом и мачем.

„Видјео сам да у краљевим очима надолазе сузе, те полако почињу да лију низ образе.“

(I saw tears well from the king's eyes, and trickle down his face.)[22]

Међутим, оно што сте читавог живота не може тек тако да се избрише из ваше природе. Краљ јесте био један од оних који задрхте када виде туђу несрећу, али ипак се оно краљевско није дало ишчупати из његовог надменошћу обраслог срца. Опет Хенк види да краљевим венама тече крв његових предака, а та крв је тијелом носила ону несвјесну окрутност на коју су, како су сматрали, имали право.

Да Твенов Артур заиста сматра да је бољи од осталих, види се онда када као роб бива продат за много мање новца од Хенка. Ни ропство му није тако тешко пало, као цијена његове краљевске персоне. Као владар је био врло шупаљ и површан, али као човјек је био стваран, баш као и његова осјећања.

„ Посрами просјечног човјека да буде процјењен испод онога за шта он сматра да је вриједан, а краљ није био ништа више од просјечног човјека, ако је био и толико.“

(It shames the average man to be valued below his own estimate of his worth, and the king certainly wasn't anything more than an average man, if he was up that high.)[23]

Дакле, Артур је у Твеновим очима био производ генерација прије њега, био је краљ који је видјео само оно што жели да види, поврх свега имао је способност да воли и саосјећа, али то није било за једног краља тог доба. Зато на крају романа Твен „убија“ Артура, јер он није ништа другачији од обичног човјека да би се спасио одласком на Авалон.

3.3. *Хенк Морган – „див међу патуљцима“*

На крају приче о VI вијеку и краљу Артуру, морамо се осврнути на то како је Хенк посматрао те људе и то доба. Већ на самом почетку он

[21] *Ibid*., стр. 274.
[22] *Ibid*., стр. 275.
[23] *Ibid*., стр. 339.

открива какав је заиста. Људи који га свакодневно окружују су, без обзира на њихове индивидуалне квалитете и карактере, само животиње, а он интелектуални „див међу патуљцима.“ Мјерено његовим модерним стандардима све ове легендарне личности су само мало припитомљенији дивљаци који имају превише маште и сујевјерја у својим главама. Сматра да је морално и интелектуално бољи од свих, иако сапун види као средставо којим се може очистити и душа и тијело. Ипак, „на крају Хенк показује да је много гори од оних чији начин живота оспорава; већи је диктатор од било ког племића којег је срео; мање мари за људски живот и од Моргане; своју магију у виду технологије, електричних жица и револвера користи немилосрдније него је Мерлин, из чије пећине и управља масакром у бици код пјешчаног појаса, икада користио своју лажну магију.“

(Ultimately, Hank shows himself to be much worse than those whose policies he has decried: he is more dictatorial than any of the nobles he has.encountered; he has less regard for human life than Morgan le Fay; and he uses his technological wizardry of electric wires and Gatling guns more ruthlessly than Merlin, from whose cave Hank directs the slaughter at the battle of the Sand Belt, ever used his phoney magic.)[24]

Једно је јасно на самоме крају.

„[…] Како год да Шеф критикује Камелот и његову цивилизацију, морамо се сјетити да на крају романа, када је Морган болестан и његов ум лута, он ипак више воли Камелот и то доба, него вријеме у којем сада живи.“ (whatever criticism that The Boss makes of Camelot and its civilization, we must remember that at the end of the novel, when Morgan is sick and his mind is rambling, he would prefer Camelot and that century to the one in which he is now living.)[25]

4. *Закључак*

Марк Твен је и кроз овај роман показао како је велики писац и како велики критичар свега онога кварног у људима и у свијету он умије да буде.

Ми смо се овдје осврнули само на легенду о краљу Артуру и на то како их Твен доживљава. Он је успио у намјери да представи све ове легендарне ликове као стварне и да нам на један сасвим нов начин „сервира“ њихове људске стране. Дао нам је до знања да су сви они људи који су, без обзира на доба у којем живе, подложни истим грешкама као и ми.

[24] Lupack 2007, стр. 163.-164.

[25] L. David Allen and James L. Roberts, *Mark Twain's A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*, Hungry Minds Inc, New York, 1982. стр. 18.

Његов Артур, Сер Ланселот и остала дружина имају све мане и квалитете које су имали сви људи још од самог постанка до данас. Хенк Морган служи само да покаже да свако биће стреми нечему већем, али да је то нешто веома често и превелико за нас. Превелика жеља за влашћу, за осветом, као и за љубављу често воде само једним путем – путем пропасти.

Као и легенда о њему, и Артур је производ генерација и друшва које је одувијек имало потребу да тражи спас ван себе, да ствара идоле и чека да буде спасено. Зато Твен тако вјешто руши све илузије да спас у виду Артура и Витезова Округлог Стола постоји. Он све њих ставља пред лице правде и не допушта нам да се заносимо стварајући идеале. Колико год да смо племенити или лијепи попут Ланселота или Моргане, у свакоме од нас постоји оно нешто труло што баца сијенку и мрачи свијет око нас. Напослијетку, и они су људи који се боре за своје мјесто под сунцем.

Овај роман заиста јесте ремек дјело које нас инспирише да критички гледамо на свијет и да учимо кроз грешке и митове које је историја створила. А историја врло често заборавља на љубав; Артур је био лишен љубави, Геновева је вољела, али не довољно, Сер Ланселот ју је идеализовао, а Мерлин и Моргана, бар у овом роману, нису је ни осјетили. Тако нас Твен увјерава да су љубав, породица- којој Хенк чезне да се врати, и живот у идиличној природи оно основно што је потребно за срећан живот, било да сте краљ или просјак.

Свијет витештва, великих краљева, чаробњака и магије овај писац нам је дочарао на потпуно нов начин, откривајући нам да смо напослијетку сви исти, склони кварењу и подвалама. Никаква легенда не може спасити човјечанство, ако сами не учимо из грешака почињених кроз историју и не покушамо да их исправимо.

Литература

Allan&Roberts 1982 – L. David Allen and James L. Roberts, *Mark Twain's A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*, Hungry Minds Inc, New York, 1982.

Drabble 2000 – Margaret Drabble (EDT), *The Oxford Companion to English Literature* (sixth edition), Oxford University Press, Oxford & New York, 2000.

Lupack 2007 - Alan Lupack, *The Oxford Guide to Arthurian Literature and Legend*, Oxford University Press, Oxford and New York, 2007.

Rozakis 1999 – Laurie E. Rozakis, *The Complete Idiot's Guide to American Literature*, Alpha Books, Indianapolis, 1999.

Squire 1906 – Charles Squire, *The Mithology of Ancient Britain and Ireland*, Archibald Constable & Co. Ltd, London, 1906.

Twain 1889 – Mark Twain, *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court,* Harper Brothers Publishers, New York and London, 1889.

Дања Н. Тешић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115849T

КЊИЖЕВНЕ ОБРАДЕ ЛЕГЕНДЕ О ТРИСТАНУ И ИЗОЛДИ

1. *Увод*

Тристан је млади краљевић који живи на двору свог ујака, краља Марка (Marc) од Корнвола (Carnwall). У страшној бици он побјеђује Моролта (Morholt) од Ирске којем је Марк морао плаћати данак од стотину дјевојака годишње. Тристан, међутим, остаје неизлječиво рањен отровном стрелицом. Напушта двор и одлази у барци без весала, без једра и кормила, само у друштву своје лире. Неким чудом стиже до ирских земаља гдје му Плавокоса Изолда, вјешта медицинском и магијском умијећу као што је била и њена мајка, успије излијечити рану. Тристан се представи именом Тантрис, кријући свој идентитет. Но, упоредивши окрзнути дио његовог мача с комадићем метала којег је извадила из лобање побијеђеног, Изолда га препозна као побједника над Моролтом. Упркос томе, понесена самилошћу – а можда и рађајућом привлачношћу – она излијечи рањеног. По повратку на двор, ујак задужи Тристана да му потражи жену којом се жели оженити, иако од ње посједује само плаву влас косе коју је испустила ластавица. Тристан препозна влас Плавокосе Изолде и након сјајних подвига освоји је за свог ујака. Његово највеће дјело била је побједа над страшним чудовиштем-змијом које је пустошило Ирску и улијевало страх чак и најјачим витезовима. Током путовања из Ирске у Корнвол, Изолдина слушкиња Бренгања (Brangania) замијени магичне напитке које је принцеза носила, па кад мржњом заслијепљена Изолда понуди Тристану напитак смрти, обоје заправо испију напитак љубави који их сједини несавладивом страшћу. Изолда и Краљ Марк се вјенчају, но краљица и Тристан натстављају живјети своју ватрену љубав прогоњени тјескобом и страхом, све док их краљ не открије. Сазнавши да се љубавници потајно састају, краљ Марк прогна Тристана из Корнвола[1]. Да би заборавио своју љубав, Тристан се у прогонству (у Бретањи) жени кћерком војводе Хоела (Hoela) (којој је, такође, име Изолда), названом Бјелорука Изолда. Сарађујући с пријатељем Кахеридном (Caheridne) у некој пустоловини, Тристан је смртно рањен. По Кахеридну шаље поруку Плавокосој Изолди да је жели видјети прије смрти. Бијело једро на лађи биће знак да Изолда стиже, а црно да се оглушила позиву. Она одмах крене на пут. Међутим,

* danja88@gmail.com

[1] *Тристан и Изолда, са веб сајта*: hr.wikipedia.org

Изолда бијелих руку, опсједнута љубомором, лаже Тристану да се примиче лађа с црним једрима. Тристан од боли умире, а Изолда, нашавши га мртвог, пада поред њега. Краљ Марк, који је у исти мах сазнао и за њихову смрт и за тајну љубавног напитка, пренио је у Корнвол тијела несретних љубавника и сахранио их једно до другога. Из њихових гробова израсла су два стабла чије су се гране међусобно испреплеле нераздвојиво. Расплет ове легенде разликује се у свим обрадама и у следећем поглављу биће ријеч о неколико њих.

2. *Књижевне обраде легенде*

Као што је речено у претходном поглављу, популарност легенде о Тристану и Изолди је толика да је инспирисала многе умјетнике да се баве њоме, па тако се расплет, као и поједини детаљи, разликују од обраде до обраде.

У претходном поглављу било је говора о поеми Метју Арнолда, а у овом ћемо навести још неке верзије у прози и драми. Међу многим енглеским и америчким драмама заснованим на легенди, неке од њих се превише ослањају на традиционалну причу, док други покушаји, ријетко успјешно, одлучују се за оригиналан приступ материјалу. „Тристан и Изолда: Комад у пет чинова“ (Tristam and Iseult: A Play in Five Acts) од Морис Баринга (Maurice Baringa), покушава да преприча средњевјековну причу тако да се самом комаду губи оригиналност. У напомени, Баринг говори да је тема скоро у потпуности преузета из Бедјеровог препричавања легенде. Укључује бројне мотиве и елементе радње из свог извора, али не обраћа пажњу на драмски развој, мотивацију, па чак и вјероватноћу. Скоро све сцене у комаду су кратке, а радња скаче са једног традиционалног догађаја или мотива на други са мало обзира према драмској структури. Остали драматичари постижу бољу равнотежу између ауторства и маште. Луис Анспахер (Louis Anspacher), на примјер, у „Тристан и Изолда: Трагедија“ (Tristan and Isolde: A Tragedy), покушава да презентује елементе трагедије у временском раздобљу од само једног дана. Први чин почиње у касно поподне једног дана, а пети и последњи се одиграва у сумраку следећег. Оваква структура, наравно, захтијева добар дио излагања који ће открити познате догађаје који воде до трагичног момента. Анспахер такође ствара подрадњу у којој се Изабели, Изолдиној слушкињи, удварају два љубавника. Ниједна од ових замисли није у потпуности успјешна. Покушај да се усклади вријеме доводи више до приче него акције, а подрадњи недостаје релевантност коју можемо пронаћи код Шекспирових. Али, Анспахер приказује занимљиву слику Марка, који је добра особа и није извршилац Тристанове смрти.

Други модерни аутори су препричали легенду на различите начине у новелама и кратким фикцијама. Морис Баринг (спомоњан претходно), аутор драме „Тристан и Изолда“ (Tristram et Iseult), написао је кратки

прозни комад назван „Из дневника Бјелоруке Изолде“ (From the Diary of Iseult of Brittany) који говори о серијама уноса из дневника током Тристанове посјете. Дневник препричава њихово заручништво недељу дана након што су се упознали, као и брак пар дана касније; Тристанов журни одлазак на турнир на ком је рањен и Изолдину изјаву Тристану да је једро на краљичином броду црно (не из злобе, већ зато што ју је Тристан питао да ли је црно, а докрори су јој рекли да га развесели). Последњи унос говори да је Краљица Корнвола стигла, да је Тристан у несвјести и завршава са „Презаузета сам да пишем“. Флегматични тон дневника и реалистични детаљи намјерно скрећу пажњу са романтичног дијела приче.

Међу многим пјесницима који су обрађивали ову легенду, неки су препричали читаву причу, док су се други фокусирали на једну епизоду или догађај. Неки су створили низ поема како би ставили акценат на теме које су им посебно биле занимљиве. Међу онима који су препричали читаву причу био је фолклорист Вилијам Велс Њуел (William Wells Newell). У поеми „Изолдин повратак“ (Isolt’s Return), путујући свирач прича о тристану и Изолди, романтичној младој жени, која је разочарана у његово приповиједање. Прича се завршава када Тристан враћа Изолду Марку и одлази да постане славан као витез без накнадних састанака љубавника и без извјештаја о њиховим трагичним смртима. У есеју који прати пјесму, Њуел објашњава да је вјеровао како се оригинална прича завршила трагичним растанком љубавника јер је била незавршена. Поема „Тристам“ (1927), донијела је Робинсону Пулицерову (Pulitzer) награду. У њој, Робинсон одбацује традиционалне завршетке приче. Иако, као и Метју Арнолдова поема, почиње са Бјелоруком Изолдом, није она та која доприноси Тристановој смрти тако што слаже за боју једрилице (замисао које се Робинсон клони): у ствари, иако се Робинсонова поема завршава као што и почиње, са Изолдом од Бретање која гледа у море, она дјелује превише помирено са својом судбином. Стишћући мелодраматично наруквицу коју јој је Тристан давно поклонио, наруквица која јој вриједи више но флота бродова са „златним теретом“, она размишља о томе: „Како је он био све, / И увијек ће остати све што је имала у животу“; и „ако јој се није вратио жив“, она вјерује „да то тако понекад судбина намјести женама“. Имајући мало страсти за велику трагедију, Бјелорука Изолда, у најбољем случају, може бити окарактерисана као патетична фигура која чак не изазива саосјећање у писцу, што њена двојница чини у Арнолдовој поеми.

3. *Метју Арнолд: Тристан и Изолда*

Као што је наведено у уводном поглављу, Метју Арнолд је дао своју верзију легенде о Тристану и Изолди у збирци пјесама ’Empedocles on Etna, and Other Poems’ („Емпедокле о Етни и друге поеме“). Када је објавио, то је било прво енглеско препричавање легенде за 400 година.

Његов примарни извор може да се прати све до Теодор Виљемаркових (Theodore de la Villemarquovih) „Велшких поема Округлог Стола“ (Les Poems gallois et les Romans de-la Table-Ronde). Виљемарков концепт, који расправља о само малом дијелу постојећег материјала о Тристану, је услиједио након Арнолда за заплет пјесме: Тристан освоји руку Плавокосе Изолде за свог ујака Марка од Корнвола. Док су Тристан и Изолда на путу за вјенчање, случајно попију магични напитак који је направила Изолдина мајка за младу и младожењу. Ово моћно пиће је намијењено да осигура зачарану и вјечну љубав између вјенчаног пара. Међутим, пошто Тристан попије напитак умјесто Марка, стално чежне за Изолдом. Ирска принцеза узвраћа Тристанову пожуду, чак и након што се уда за Краља Марка. Када је краљ сазнао за љубавне састанке, Тристан лети у Бретању гдје жени Бјелоруку Изолду, а ипак константно чезне за Изолдом од Ирске. Смртно је рањен и тражи заборав у витешким авантурама. Жена му његује ране, али он шаље по Изолду од Ирске и умире у њеним рукама. Изолда пада преко леша, непосредно умирући од туге. Љубавници су сахрањени заједно, остављајући Бјелоруку Изолду саму са двоје мале дјеце.

Када је Арнолд преузео пројекат обрађивања прве модерне препричане верзије легенде о Тристану и Изолди, он је усмјерио пажњу на Изолду, али не на смјелу и страствену Плавокосу, Маркову супругу и љубавницу Тристанову. Умјесто тога, довео је у центар пажње други карактер који је традиционално био маргинализован, жену Тристанову, Бјелоруку Изолду. Пјесма се састоји од три дијела. Први дио, подсјећа нас на Тристаново мучење и чекање на Плавокосу Изолду на посмртној постељи. У другом, она долази, љубавници разговарају и након тога умиру заједно. Трећи дио, „Бјелорука Изолда“ описује њен живот годину дана након смрти мужа и супарнице.

Можда изгледа да љубавници још увијек доминирају пјесмом, али критичари се слажу да је цјелокупна пажња заправо усмјерена на другу Изолду. Дотична Изолда има особине јунакиње из бајке. Она је „љупко сироче“ које среће свог витеза, заљубљује се и живи са њим у дворцу поред мора. Она је, такође, изразито домаћински лик и била је чувар дворца пре но што је Тристан дошао.

Дивна жена, претвара дотични дворац у дом у коме његује расипничког Тристана и одгаја њихову дјецу. Идеализована је као „стидљива млађахна невјеста“ и „најслађе хришћанско створење на свијету“:

„Ко је ова висибаба поред мора?// Познајем је по необичној љупкости,// Њеним бијелим рукама, златној коси,// Познајем је по раскошној свиленој хаљини,// Њежној љупкости.// Најслађа хришћанска душа,// Изолда од Бретање.“[2]

[2] Гдје год то није посебно назначено, цитат је дат у сопственом преводу

(’Who is this snowdrop by the sea?// I know her by her mildness rare,// Her snow-white hands, her golden hair,// I know her by her rich silk dress,// And her fragile loveliness.// The sweetest Christian soul alive,// Iseult of Brittany.’)

У Арнолдовој верзији, по први пут се упознајемо са „Бјелоруком Изолдом“, која пријети да засјени своју величанствену противницу. Оваква необична интерпретација помало се удаљава од традиционалне приче у форми и садржају и даје ново значење легенди. Оно што је привукло Арнолдову пажњу је, очигледно Тристанова подијељеност између различитих љубави:

„Двије Изолде су имале утицаја// На сваки час Тристановог дана;// Једна посједова старост блиједећу,// А друга младост божанствену.// Погледајте је, тај стрпљиви цвијет,// Који посједова Тристанове тамније часе.// [3]

(’There were two Iseults, who did sway// Each her hour of Tristram’s day;// But one posses’d his waning time,// The other his resplendent prime.// Behold her here, the patient Flower,// Who posses’d his darker hour.// Iseult of Brittany.’

Ове двије Изолде могу се интерпретирати као симбол Тристрановог сукоба између живота осјећајности и живота разума, тј. Романтичног и стоичког начина живота, између којих је и сам Арнолд био приморан да бира, што се може видјети у његовој необичној интерпретацији „Бјелоруке Изолде“. Она од патетичне фигуре постаје идеална мајка и супруга која чврсто подноси своју судбину „јер женама је понекад тако намијењено“. Она је у могућности да обузда страст и прихвати бол и патњу. Арнолдова неспособност да разумије љубанике је очигледна.

Тристан често говори „Плавокосој Изолди“ о врлинама његове жене, чак је и хвали у последњим тренуцима крај вољене.

Међу многим Арнолдовим измјенама традиционалне приче, најуочљивија је она гдје видимо да узрок Тристранове смрти није лукава лаж изазвана неразумном љубомором. Умјесто тога, убрзан развој Тристанове болести, комбинован са грозничавом чежњом, доводи до тога да га „Плавокоса Изолда“ проналази мртвог и умире заједно са њим од туге и очаја.

Упркос свему томе, Бјелорука Изолда није побједоносна фигура. Неспособна је да спаси болешљивог мужа, па чак и да привуче бар мало његове пажње. Он жуди за другом женом у њеном дворцу:

„Изолда од Бретање?// Али гдје је она друга Изолда лијепа,// Поносна, прва Изолда, краљица Корнвола?[4]

(’Iseult of Brittany?//But where is that other Iseult fair,// That proud, first Iseult, Cornwall’s queen?’)

[3] Исто
[4] Исто

Изолда је слаба и блиједа и док брижљиво његује оне око себе, константно се повезује са сликама депресије и смрти. Изолда нам нуди комплексан поглед на добру жену/супругу која представља викторијанске идеале домаћинске женствености. У „Тристану и Изолди“ Арнолд потврђује привлачност домаћинског женског идеала и озбиљно преиспитује могућност тог обрасца женствености да одржи брак, па чак и потпуну сопствену виталност.

Многи писци су описали Арнолдову интерпретацију као хладну и „без потпуног разумијевања за суштину приче. Један од њих је и Стопфорд А. Брук (Brooke 1890: 14-15), који сматра да:

„Прича о Тристану је прича о страсти међу половима. У Арнолдовој поеми интензитет приче блиједи...Да је био боље упознат са истинским емоцијама у љубави и искреније осјећао причу и атмосферу њеног времена, не би направио ову умјетничку грешку, за коју је он вјероватно мислио да је умјетничка савршеност.“[5]

Међутим, у викторијанско доба страсти нису биле одобраване, а од жена се очекивало да буду хладне и незаинтересоване.

У задњем одломку поеме, „Бјелорука Изолда“ прича причу дјеци о Мерлину и Вивијен (Vivian).[6] Интересантно је да то ради, иако је њена ситуација са Тристраном супротна њиховој. Ниједна пристојна жена тад није смјела да призна да би хтјела да буде као она. Вивијен одводи свог пријатеља у забачену шуму. Толико је лијепа да Мерлин губи разум и постаје спреман удовољити сваком њеном хиру. Очигледно је да је Мерлин овде, као и Тристран – жртва велике и неразумне страсти.

Поема „Тристран и Изолда“ је написана средином деветнаестог вијека, када је Арнолд био у касним двадесетим. Не изненађује да је у том периоду живота написао комплексну, тешку и помало двосмислену поему. Полако је почињао да сагледава своје доба као тешко за постизање доброте и као константну борбу, не против зла, већ кроз искуство, пометњу и разне тривијалности. Арнолд је, такође, показао мало саосјећања за Тристрана и Изолду и није, као Свинбурн (Swinburne), оправдао њихову страст као судбинску и изазвану напитком. Његоб нагласак на Бјелорукој Изолди требало би да одражава проблеме које „неморална“ љубав ствара у домаћем окружењу, љубав покренута „неразумним посесијама“ која постепено троши духовност. Чини се да је предложено ријешење повлачење у свијет маште и умирујућих естетских задовољстава.

Ако појединци науче да разликују универзалне теме у умјетности, Арнолдова теорија може бити да ће пажња са њихових проблема бити

[5] Brooke 1890: 14-15: „The story of Tristram is a story of passion between sexes. The intensity of the story fades out in Arnold’s poem...Had he known more of true emotion in love, and felt the story and the atmosphere of its time more truly, he would not have made this artistic mistake, which he probably thought was an artistic excellence.“

[6] Дама од језера у артуријанској митологији

скренута на нешто друго и самим тим они ће изгубити на значају, исто као што ће ужурбан темпо живота, страст и меланхолија замаглити разумијевање вриједности стварне породичне љубави. Затим, губитак креативности уништава духовност, повећавајући осјећај заробљништва на земљи и смањујући очекивања о загробном животу. Уз неколико мањих измјена, дуго неискоришћена прича о Тристрану и Изолди је васкрсла као идеалан преносилац Арнолдове поруке.

4. *Тристан и Изолда у популарној култури*

Популарност легенде о Тристрану у двадесетом вијеку нарасла је, великим дијелом, након одличне оперске/драмске интерпретације Рихарда Вагнера і Џозеф Бедјеровог (Joseph Bedier) популарног препричавања.

Опера Рихарда Вагнера „Тристран и Изолда“ (Tristan und Isolde) настала је под утицајем Готфрид фон Штрасбурговог (Gottfried von Strassburg) Тристрана.

Вагнер је доста поједноставио радњу свог извора, па би било тачније рећи да је Готфридова поема била инспирација за оперу умјесто њен извор. Вагнеров први чин приказује Тристрана и Изолду на броду који је води да се вјенча са Марком. Изолда је излијечила Тристрана, убицу њеног вјереника Моролта. Њена љутња на Тристана, кога већ почиње да воли појачана је, јер је он уручује Марку и зато наређује слушкињи Бренгањи да припреми отровно пиће за њу и Тристрана, Али, умјесто отровног пића, она спрема љубавни напитак. Вјерујући да ће их убити, Тристран и Изолда попију напитак и након тога изјављују љубав једно другом. У другом чину, љубавници се састају када Марк оде у лов, али по повратку краљ и његова пратња их нађу заједно. Мелот, један од Маркових витеза, смртно рани Тристрана. У трећем чину, Тристрана, који умире у свом дворцу у Бретањи, његује његов вјерни пратилац Курвенал (Kurwenal). Када се брод са Изолдо приближи, он трчи да види, како би био излијечен при поновном сусрету са њом и умире на њеним рукама. Марк и Мелот стижу на другом броду; Курвенал убија Мелота, а њега Маркови пратиоци. Иако је Марк дошао да да опроштај љубавницима, Изолда такође умире и сједињује се са Тристраном, што је симболизовано прелијепом музиком, у којој су љубав и смрт тематски повезане.

У раном двадестом вијеку, кад је легенда о Тристрану постајала све популарнија на позорници, почела је да се примјењује и на филмском платну. За нешто више од десет година, произведена су три нијема филма заснована на легенди. Пет деценија је прошло након што је прича о Тристрану поново адаптирана на екрану. 1972., француски филм, “Тристран и Изолда”, који је режирао Јан Лагранж (Yvan Lagrange), користи упадљиве, понекад и одвратне приказе, као што је Изолда која је умотана у целофан или мртви љубавници који у последњој сцени леже

заједно, "у великом, крвавом говеђем лешу" са бијелим ружама у устима. (McMunn 214).

Међутим, остали филмови прибјегавају конвенционалнијем приступу. Ирски филм "Lovespell" (такође назван "Тристран и Изолда"), у коме Марка глуми Ричард Бартон (Richard Burton), а Николас Клеј (Nicholas Clay) и Кејт Мулгру (Kate Mulgrew) љубавнике, је традиционално приповиједање колико је Лагранжов филм авангарда. Иако користи стандардне мотиве као што су љубавни напитак, црне и бијеле једрилице, мијења радњу тако што доводи Марка у центар приче. Марк је тај који први посјећује Ирску, упознаје и спријатељује се са Изолдом. Након тога шаље Тристрана да излијечи рану коју му је Моролт задао и да пита Изолду да му буде супруга. Када Тристран и Изолда буду ухваћени, побјегну заједно и након извјесног времена, Марк их проналази како спавају, са мачем између тијела. Тристран је протјеран у Бретању, гдје бива смртно рањен. Изолда такође чезне и жели да иде да му спаси живот. Преслаба је да путује, па се Марк слаже да доведе тристрана њој. Док се брод са њих двојицом приближава Корнволу, Тристран исприча Марку све, о љубавном напитку и нераскидивој вези између Изолде и њега. Као одговор на Марков бијес, Тристран скаче у море, а Марк мора да га спаси од дављења. Доводи га на обалу док Изолда, која је напустила болесничку постељу, силази низ брежуљак, пада поред њега и тако, спојених руку, умиру.

5. *Закључак*

Тристан је човјек разапет између свијета осјећаја и свијета духа, између ужитака и земаљских освајања, и визије вјечне љепоте која једина може допријети с ону страну смрти (или владавине) његове персоналности. Иако се ни у једном тренутку не осјећа кривим због своје љубави, он ипак сноси кривицу због свог гријеха охолости, јер, умјесто да настоји постићи бесмртност, попошта тежњама за моћи и земаљском славом чак и онда кад због тога треба напустити властиту душу. И зато он не оклијева препустити Изолду Краљу Марку.

Тристарнова бесмртност долази са смрћу: смрт је за њега ослобађајуће искупљење; ту започиње његово обнављање, његов коначни прелаз из свијета туге и таме у свијет среће и свјетла.

Бесмртност је побједила смрт; трубадурску пјесму замијенила је пјесма ускрснућа; лира и љубавничка ружа претварају се у сјајни мач живота и смрти.

Сусрео је свој Грал. Присутна је и тема о душама-близанцима, будући да протагонисти поступно постижу савршенство и превладавају људску страст, која се трансформира у потпуно узајамно прожимање, у међусобно поистовјећивање једног с другим.

За закључак овог процеса, најбоље су ријечи Рихарда Вагнера (Wagner 1859: 5-6)[7] и његов опис догађања Љубави која уједињује оно што незнање раздваја. Он говори о Тристрану и Изолди и сматра да су

„*...преплављени незаситим валом жудње, валом који, родивши се из стидљивог признања, расте кроз наде, тужаљке и слутње, кроз ужитак и патњу које га воде до врхунца помамне боли, гдје наилази на отвор кроз који се срце излива у океан бескрајних сласти Љубави... Али, такво пијанство је узалуд. Срце, немоћно да се одупре, поново поклекне и утапа се у жудњи, јер свака задовољена жудња клица је друге, још теже, док у крајњем слому, у души не осване слутња врхунске сласти: ужитка смрти и коначног искупљења које се може задобити једино у чудесном краљевству од којег се удаљавамо све више. Хоћемо ли то назвати умирањем? Или је то прије онај скривени свијет Мистерија из којега ће бршљан и винова лоза, тијесно испреплетени, изникнути из гроба Изолде и Тристрана, као што нам приповиједа легенда?*“[8]

Литература

Арнолд 1852: M. Arnold, *Empedocles on Etna and Other Poems*, London: Duke University Libraries

Брук 1913: S.A. Brooke *Four Victorian Poets: A Study of Clough, Arnold, Rossetti and Morris; With an Introduction on the Course of Poetry from 1822-1852*, London: Duckworth

Баринг 1913: M. Baring, *Lost Diaries*, Independent Publishing Platform

Лупак 2005: A. Lupack, *The Oxford Guide to Arthurian Literature and Legend*, Oxford: Oxford University Press

Ранум 2009: I. Ranum, *Victorian Poetry*, Virginia: West Virginia University Press

Nueva Acropolis Magazine, Belgium: Organization International Nouvelle Acropolle

[7] Из часописа *Nueva Acropolis*, бр. 174

[8] Са шпанског превела Љиљана Новковић

Ивана Ж. Радојевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115859R

ИСТОРИЈСКИ РОМАН ВАЛТЕРА СКОТА

1.

И прије Валтера Скота (*Walter Scott)* било је писаца који су се занимали за историју, али су се према њој односили произвољно. Скот је писао о историјској прошлости са добрим познавањем одговарајућег периода и са уживљавањем у дух епохе. Своје ликове је стављао у све прилике и сукобе који су били карактеристични за њихово вријеме. На прошлост је гледао без сентименталности и није уздисао за добрим старим временима.

Писање романа за Скота је био посао као и сваки други којим се зарађује новац, и због тога је водио рачуна о укусу публике. Тада су у моди били готски романи у којима је преовладавао интерес за легенду, за натприродно и тајанствено, па се и он томе прилагођавао. Друштвене прилике и политички догађаји тог доба у Енглеској, довели су до значајних промјена у духовном животу људи. Спољну политику обиљежили су ратови против Наполеона, а у унутрашњој политици, развој инустријске револуције и ширење капитализма и све теже стање радничке класе.

Скот је негирао романтичарско полазиште, тј. занос прошлошћу (Ковачевић 1983: 248). Он се на тај начин уживљавао у дату епоху. Он види историјско збивање кроз свијест главне личности, а то је обично младић, ни по чему изузетан, који се одликује лијепим особинама енглеског џентлмена. То није јунак бајроновског типа, већ човјек изникао из своје средине и условљен њеном идеологијом. Посредством оваквог јунака читалац упознаје друштвене снаге у сукобу, а кроз његову вишемање објективну свијест приказује се историјска ситуација без искривљавања. У структури романа овакав јунак има одређену улогу, он не покреће историју већ је изложен околностима и увучен у догађаје. Овакав јунак је још погодан због тога што романописац може њиме слободно да манипулише како прича захтијева, а то не би могао чинити са историјском личношћу. Скот досеже до схватања која су касније потврђена историјском науком. Скотови романи имају дубље слојеве значења од оног површинског који је романтичан.

За Валтера Скота се не може рећи ни да је био класициста, а ни романтичар (Cuddon 1998: 767). Романтизам означава национални покрет,

* ivana.radojevic@yahoo.com

књижевни метод и књижевно раздобље. Романтизам је умјетнички и интелектуални покрет, настао у Европи крајем 18-ог вијека и карактерише га повишен интерес за природу, са нагласком на изразу емоције и маште појединца, одласком од ставова и форме класицизма и побуне против утврђених друштвених правила и конвенција (Cuddon 1998: 363).

Романтизам се јавља као реакција на дотадашњу мисао, поетику и стваралачку праксу. Романтизам се јавља у вријеме великих друштвених потреса и националних покрета у раздобљу дотрајавања и распадања феудалних друштвених облика и јачања грађанства. Ријеч 'роматиц' на самом енглеском значи било шта што је маштовито, фиктивно, феноменално или екстравагантно. Романтизам као период, свједочио је промјенама у свим аспектима друштва, укључујући филозофију, политику, религију као и умјетност и књижевност. Романтизам прелази са вјере у разум у вјеру у чула, осјећаје и машту. Губи се интерес за урбано друштво, а показује се интерес за рурално и природно. Овај период у енглеској књижевности су видјели као реакцију на физички поглед на свијет у коме доминира наука. Пјесници романтизма су се борили против нагласка на материјално и здрав разум, који је доминирао у претходном периоду. У енглеском романтизму најзаступљенији жанр била је поезија.

2.

Шта је у ствари историјски роман?

То је роман који је смјештен у одређеном историјском периоду и покушава да пренесе дух, манире и социјалне услове прошлих времена са реалним детаљима и тачношћу (која је у неким случајевима само привидна) на основу историјских чињеница. Може да се бави са стварним историјским личностима, или може да садржи мјешавину измишљених и историјских личности. Облик фиктивног наратива који реконструише историју и поново је маштовито ствара. И историјски и измишљени ликови се могу појавити (Cuddon 1998: 363).

Валтер Скот у својим најбољим романима досеже до схватања која су касније потврђена историјском науком. Ако заобиђемо стереотипну фабулу, и пратимо главни ток историјског збивања, схватићемо да је Скот проницљив писац и да његови романи имају дубље слојеве значења. За тим слојевима, међутим, треба трагати. Није извјесно ни да ли их је сам Скот био свјестан, јер се нигдје не изјашњава у тексту, па ни у подтексту. Ипак, имплицитна порука говори о томе да су нове снаге неминовни побједник у друштвеним сукобима. Валтер показује да су друштвене снаге које су у борби између новог и старог претрпјеле пораз, биле носиоци извјесних моралних вриједности и срчаности које ће, нажалост, бити заувијек прегажене, али свака прича имплицира да расплет друштвених сукоба представља корак напријед у развитку друштва. Он је створио роман пун револуција, носталгија, побуна и социјалних промјена.

Радње у његовим романима смјештене су у прошлости. Он користи историјске оквире свог романа да би дао детаљан портрет превирања. И његов први роман *Вејверли*, смјештен је у вријеме револуције и побуне. Објавио га је на крају Наполеонских ратова, баш када је Британија тријумфовала. Већина Скотових хероја, преживјела су трауматична времена, баш као што је и Британија преживљавала у том периоду, и били су ријешени да не буду хероји. Читав систем, цијели механизам тадашњег друштва, снаге историје, већи су од било ког појединца, без обзира на то колико су његове тежње херојске или идеалистичке. То је довело до неке врсте слагања са историјом, која је дала повода за дефиницијом историјског романа као „епског свијета заборављеног од Бога“. Постојао је старомодни код витештва, који је фундаментално нарушен, и појединац мора да се помири са промјенама у новом свијету (Carter, MacRae 2001: 216).

Скот се у својим романима, враћа у многе историјске периоде. На примјер, у *Вејверлију* се враћа у период Јокобинских побуна (1745), у *Ајванху* до времена сукоба између Саксонаца и Нормана, у *Аботу* до времена Мери, краљице Шкота, и тако даље. Скот је наново писао историју, поново је стварајући за 19. вијек. Он их је оживљавао у вихору свога времена. Кретао је из средњевјековне ере витештва и смјешта их у историјски утврђено доба. Скотови романи су 19-ом вијеку дали, а посебно Британији, у 19. вијеку, смисао историјског идентитета. Његови романи афирмишу витешки етос и константну вриједност човјечанства, упркос превирањима у свијету. Али, сам Скот није афирмисао статичне вриједности. Његови романи су о кретању, осцилацији среће, успону и паду породица и нација, борбе добра и зла. Допринио је оживљавању витешког духа крајем 18-ог и почетком 19-ог вијека. Историчари тог времена приступали су прошлости изнова и почели да проучавају средњевјековне документе и предмете са научном радозналошћу.

Скот увијек покушава да поново створи атмосферу прошлости, њене пејзаже и догађаје, њихов дијалекат, али највише од свега, он осликава човјека у својим јавним и социјалним аспектима. Тај човјек је условљен факторима који не зависе од њега, већ од његовог мјеста и функције у друштву и његовом односу према прошлости. Скотови ликови су уграђени у контекст традиције. Његова историја оживљава због његових ликова. У веома ријетким случајевима, они су плитког карактера, иако су представљени само споља, такорећи њихов јавни приказ, а Скот то ради са тако вјештим детаљима да је читалац скоро увијек у могућности да закључи какви су њихови унутрашњи животи.

Он користи технику пикарског начина приповиједања ('Picaresque'). То је термин који се користи да опише неке карактеристике пејзажа и природе у стварности, или као што је представљено у неким визуелним умјетностима (Carter, MacRae 2001: 666). Валтер Скот је заиста, био прави мајстор сликовитог приказивања природе, а и особитости којима се

обликује нека историјска епоха. Они који дођу да живе у руралној Шкотској и даље траже пејзаже величанствених клисура, огромних планина, невјероватних литица, очаравајућих морских језера, магичне покрете свјетла и сјене. Све то је прожето меланхолијом сјећања и древних легенди о тамној смрти и трагичном јунаштву, и насељени су људима који су дубоко духовни, које ови пејзажи покрећу на стварање поезије. Свака од ових карактеристика може се пронаћи у више наврата у Скотовом *Вејверлију* (Carruthers, Rawes 2002: 165). Иако је волио дуге описе, ипак читаоце највише заокупља драматична фабула дјела.

Вејверли је Скотов први роман, који је у ствари и успоставио историјски роман као жанр. Објављен је 1814. године. Радња се догађа око 1745. године. Скот је писао књиге које су се бавиле и ранијем периодима историје Шкотске, али овај роман је најранији у смислу стварања романа и повезивања са историјским чињеницама. 1745. године, у Шкотској је избио устанак за обнову самосталности, на челу са принцом Чарлсом из свргнуте династије Стјуарта. Уједињење Енглеске и Шкотске на челу са енглеском краљицом Аном проглашено је 1707. године. Образован је јединствани парламент. Од уједињења су обје земље имале велике користи. Међутим, национално осјећање Шкота било је повријеђено, највише због начина на који је укинута више од хиљаду година, самостална држава.

Роман *Вејверли* (Waverly) прати доживљаје Едварда Вејверлија (Edward Waverly), наивног Енглеза који посјећује Шкотску и постаје упетљан у побуну која се управо рађала. Тамо је упознао стричевог пријатеља, барона Брадвердајна (Baron Bradwarine) и његову лијепу кћерку Росу (Rose). Одсуство је провео у њиховом дому гдје је много слушао о племенима у Шкотском горју. То је изазвало Едвардову радозналост, те је пошао у посјету племенском главару Фергусу Мак-Ивору (Fergus Mac-Ivor), баш уочи устанка 1745, због чега је Вејверлијева безазлена посјета навукла на њега сумњу да је међу Брђане ишао са политичким циљем. Био је ухапшен, али док је под стражом спровођен, преотела га је наоружана група Шкота и тако се Вејверли нашао у табору завјереника. Овдје су нови пријатељи Фергус и његова сестра Флора (Flora) утицали на њега да се придружи устаницима. У Единбургу Вејверли бива представљен Принцу Чарлсу (Prince Charles), вођи устанка. У окршајима који су услиједили, Вејверли се борио на страни Шкота против енглеске војске. Десило се да је за вријеме једне борбе спасао живот неком енглеском пуковнику Талботу (Talbot). Устанак се завршио потпуним поразом шкотских побуњеника. Фергус је осуђен и погубљен. Вејверли се избавио казне захваљујући пуковнику Талботу који му је помогао да добије помиловање. Роман се завршава срећним браком између Вејверлија и Розе Брадвардајн.

У овом роману Скот се служио романескним шаблоном – јунак и јунакиња су лијепи и богати, и они морају савладати многе препреке прије него што ће ступити у срећан брак. Вејверли нам је представљен као наивни сањар, романтичар који тражи авантуру: „Последњи правац којим

је Вејверли кренуо као витез кога води његова дјевојка, његова брда, његов тихи водич.“[1] („It was up the course of this last stream that Waverly, like a knight of conducted by the fair Highland damsel, his silent guide“).[2]

Будући да је властелинског рода, Вејверли нема потребе да се бори за имање и углед, интелигентан је и радознао, али нема неки одређени животни циљ. Због недостатка искуства, мимо своје воље ступа у табор заверника. Романтизам у роману је генерално проблематичан, јер и сам Скот свог јунака назива „имбецил који се шуња.“ (Cuddon 1998: 355).

Када је у питању представљање главног јунака, роман се ослања на традицију готичког романа. Готички роман је енглески жанр фантастике који је био популаран између 18-ог и до почетка 19-ог вијека, карактерише га атмосфера мистерије и хорора и има псеудосредњевјековну поставку. Примјер за то је Веверлијев долазак у прву посјету Брадвардајновима. Пролазећи кроз властелински парк, младић је испуњен неким осјећајем тајанствености, а све око њега било је тихо, чуло се само ромињање фонтане. Вејверлију се учинило као да је ступио у неки мрачни и тајанствени свијет неке легенде.

Веверли је такође неодлучан у свом односу са дјевојкама. Код куће оставља дјевојку која је заљубљена у њега, а равнодушан је и према лијепој Рози која га такође воли. Њега је очарала Фергусова сестра Флора, али када га је она два пута одбила, он се так тада окренуо Рози, увидио њена преимућства и њом се ожењио. Овим колебањем Веверли, свакако, одступа од шаблонског јунака.

Скот је прихватио Веверлијев угао посматрања. Само име главног јунака, Вејверли (to waver-колебати се) илуструје како се његова свијест колеба између супростављених идеологија Стјуарта и Хановера. Веверли има симпатије за Шкотски устанак, али је он у томе умјерен, јер ни он, као ни сам Скот, који је био из Шкотске низије, не може да се саживи са полуварварским племенима из планина. Скот није приказао овај свијет изнутра, већ га је посматрао очима образованог Енглеза, Вејверлија. Вејверли опажа појединости, као што су обичаји Брђана, њихов необичан изглед и понашање, али му није познат ратнички дух датих времена који надахњује Брђане. Њихов племенски морал за њега је куриозитет. Он остаје емоционално ван домашаја тог свијета чија неравноправна борба представља само једну епизоду у његовом животу.

Потпуна супротност Вејверлију је Мак Ивор, а Скот стављајући њих двојицу једног поред другог, постиже контраст. Вејверли је оличење хладног, разумског не-херојског става, а Мак Ивор осјећајима везан за своје Брђане и показује одушевљења за јунаштво, плах, врло сујетан и частољубив. И споредни ликови, као што су пуковник Талбот и барон Брадвердајн, представници су та два супротна става. Пуковник Талбот,

[1] Гдје није посебно назначено, дат је сопствени превод.

Енглез као и Вејверли, руководи се принципом одмјерености и практичности. Њих двојица су представници проширене, толерантне свијести цивилизоване Европе 18-ог вијека. Два Шкота, Мак Ивор и барон Брадвердајн су представници сужене племенске свијести. Скот у једној сцени посебно наглашава раскорак између та два начела, а то се догађа приликом суђења Мак Ивору. Један од његових племеника нуди шест глава, међу којима и своју, у замјену за Мек Иворову. Мек Ивор се није чудио овој понуди јер зна да је учињена, не за њега као појединца, већ зато што је он народни главар. Судије Енглези су били згранути овим приједлогом, чак су се и насмијали приједлогу да се једна људска глава замијени са шест других. Скот је овдје показо да су Брђани прожети духом заједнице у коме остаје мало простора за индивидуалност. Чланови племена имају свој свијет и само их он занима. Све што је ван тог круга њих не занима. Колективно утврђење и насљеђене норме управљају њиховим поступцима и за друге норме понашања немају разумијевања. Васпитани су да примају само оне утиске спољног свијета које су релевантне за њихову филозофију живота. Њихов живот је сиромашан живот, али зато посједују огромно богатсво древне културе.

Насупрот Брђанима, Скот приказује живот пољопривредних радника у Шкотској низији. Ови сељаци, мада живе у цивилизованом свијету, пате не само од материјалне, већ и од духовне биједе. Скотова слика је поражавајућа: село је крајње запуштено, а његови житељи у ритама и без воље и достојанства. На овај начин, Скот је могао убиједити енглеског читаоца о недостатку праве културне и националне баријере, док је нагласак ставио на унутрашње границе између брда и долине у самој Шкотској, и то само додатно служи да ублажи потпуну англо-шкотску подјелу, која је страна савременицима (Carruthers, Rawes 2002: 162). Али, ако Скотов пејзаж служи као синдегдоха за шкотски национализам, служи и као синдикална парадигма. У томе се види Скотова брилијантност. Индиректно, роман *Вејверли* је нахранио раст Шкотске историје.

Писац исмијава Вејверлијеве романтичарске склоности. Уосталом, цијели роман је замишљен као приказ поучног отрежњења од романтичности, почевши од Вејверлијеве жеље да упозна сликовите Брђане, до страшне стварности послије пораза устанка кад у селима посматра страхоте ратног пустошења. Још један примјер да Вејверли није романтични јунак је тај да, иако је био до ушију заљубљен у Флору, и када га је она одбила, он није пао у очајање и не зариче се на вјечну љубав, већ се разборито окреће оној која њега воли. Такво нешто читалац не очекује од романтичног јунака.

Скот је био фасциниран шкотском прошлошћу и њеним фолклором, историјским подацима и сукобима између кланова и вјерских група. Он је постао једна врста портпарола своје земље и чувар шкотске традиције и њених историјских артефеката. Безброј шкотских традиција и прича опстају због његових списа у свим жанровима. Скот је страствено

комбиновао његово интересовање за реликвије шкотске прошлости, аристократске, вјерске и популарне са европским књижевним и историјским облицима. У његовим дјелима, Шкотска је дио древног и он то повезује са европским причама и народним традицијама.

3.

Ђерђ Лукач (Georg Lukàcs) у својој књизи *Историјски роман* (*Historical novel*) каже да је Скот превазилазио ограниченост својих схватања јер је имао дубину оних писаца, коју често ни они сами не схватају, јер је настала у опреци са њиховим личним мишљењем и предубеђењем.

Клер Лемонт (Claire Lamont) истиче да *Вејверли*, као историјски роман, не садржи обиман опис војне кампање. Чувени датуми љета, 1745. године се не помињу. Само битка код Престонпанса (Prestonpans) је детаљно описана на крају другог дијела. С једне стране, Скот је некад намјерно неодређен, док с друге стране историчност је једна од његових главних проблема. Долазимо до закључка да Скот, када је у питању историјски закључак о догађајима о којима он приповиједа што краћи и да он закључује своје романе са врло мало помињања низа догађаја који представљају савршен изговор за романтику, ако је романса била Скотов главни интерес (Lamont 1991: 14-26).

У својој студији Александар Велш (Alexander Welsh) истиче да Скот, очигледно, није био реалиста, у смислу да не осликава умјетничке слике савременог или прошлог живота. Скот никад не критикује своје друштво, нити је у стању да у потпуности уђе у романтичарску традицију као писац. Скотови главни ликови су непоправљиво безосјећајни, али са неколико изузетака. У случају Вејверлија, једини емотивни тренутак је његов кратак разговор о привржености Флори. Велш такође износи да се модерно доба често идентификује са пасивношћу, и оно не захтијева ни витешка дјела ни индивидуални хероизам. Управо тај однос између појединца и државе дефинише Скотовог хероја. (Welsh 1962).

У књижевним истраживањима такође се расправљало да ли *Вејверли* припада и билдунгс роману. Билдунгс роман се бави развојем главног лика од његовог дјетињства, младости па до зрелог доба, у његовој потрази за идентитетом (Baldick 2004: 27). Овиме се највише позабавио Кенет М. Срока (Kenneth M. Sroka). Он сматра да је *Вејверли* прошао кроз унутрашње промјене.

Извор

Скот 1985: W.Scott ,*Waverly*, London: Penguin Books.

Литература

Болдик 2004: C. Baldick, *Concise dictionary of literary terms*, New York: Oxford.

Браун 1979: D. D. Brown, *Walter Scott and Historical Imagination*, London: Routledge.

Велш 1962: A. Welsh, *The Hero of the Waverley Novels*, Princeton: Princeton University.

Де Грот 2010: J. De Groot, , *The Historical Novel*, New York: Routledge.

Кадон 1998: J.A. Cuddon, *Literary terms & Literary Theory*, London: Penguin books.

Karaders, Rejvs 2002: Carruthers, Rawes, *English Romanticism in Celtic World*, New York : Cambridge.

Karter, Mekro 2001: R. Carter, J.MacRae, *The Routledge History of Literature in English Britain and Ireland*, London: Routledge .

Клајн 2009: И. Клајн, *Речник језичких недоумица,* Нови Сад: Прометеј

Ковачевић и др. 1983: Kovačević i dr, *Engleska književnost 2,* Sarajevo: Svjetlost.

Ламонт 1991: C. Lamont, *Waverley and the Battle of Culloden. Essays and Studies*, Volume 44.

The editors of Encyclopedia Brittanica, , *Encyclopedia Brittanica*, http://www.britannica.com/EBchecked/topic/267395/historical-novel, 10.03.2013.

Шамић 1977 : M. Šamić, *Kako nastaje naučno djelo*, Sarajevo: Svjetlost.

Шо 1983: H.E.Shaw, *The forms of Historical fiction: Sir Walter Scott and his successors*, New York: Cornell University Press

Wikipedia, *Walter Scott*, http://en.wikipedia.org/wiki/Walter_Scott 10.3.2013.

Јованка Т. Варагић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија
DOI 10.7251/SKFFP0115867V

САН ЛЕТЊЕ НОЋИ – ОД КОНТЕКСТА ДО КОМПОЗИЦИЈЕ

1. *Увод*

Предмет којим се овај рад бави јесте грађа, теме и стил једне од најчувенијих Шекспирових комедија, комедије *Сан летње ноћи*. Посебна пажња посвећена је књижевноисторијском контексту, односно периоду у коме је Шекспир стварао, књижевним утицајима који су тада били актуелни као и његовом одговору на исте.

Вилијам Шекспир (1564-1616), живио је и стварао у времену које је у енглеској историји и књижевности познато као елизабетански период, названо по краљици Елизабети I (владала од 1558 до 1603). Иако је краљица Елизабета умрла 1603. године, елизабетански период у енглеској књижевности траје до 1642. године и обухвата и владавину краља Џејмса I Стјуарта као и јакобинску драму која се развила у том периоду.

Владавина краљице Елизабете Тјудор је по много чему веома значајан период у енглеској историји. Политички гледано, то је био релативно нестабилан период. Иако је њена владавила била веома дуга, увијек су постојали ризици и пријетње од могућих завјера и побуна против ње. Упркос томе што је католичанство умногоме потиснуто њеним доласком на власт, и даље је било је много религијских трвења између католика и протестаната а проблеме су правили и протестантски екстремисти, познати као пуританци. Са друге стране, њена владавина је нацији ипак дала неки осјећај стабилности. Побједом над чувеном Шпанском армадом 1588. Енглеска је стекла примат када је поморство у питању те су њени поморци своју краљицу учинили најмоћнијим монархом на свијету (Carter, McRae 2001:49).

Упоредо са политичким и економским успоном, Енглеска се развијала и на другим пољима. Лондон се разијао и полако постао национална и културна престоница енглеске монархије. Енглеска ренесанса је изњедрила нека од највећих имена свјетске књижевности. Међу пјесницима то су били Спенсер, Сидни, Дон и Милтон а међу драматурзима то су били Марлоу, Џонсон, Вебстер и Шекспир. Оно што је додатно подстакло развој књижевности, нарочито када је драма у питању, јесте и отварање првог јавног позоришта у Лондону 1567. год.

* joca.varagic@yahoo.com

2. *Елизабетанска књижевност*

Период елизабетанске књижевности се назива још и енглеском ренесансом. А период ренесансе је у европској, па тако и у енглеској књижевности донио велике промјене. Бог је престао да буде у средшту свега и то централно мјесто је заузео човјек. Разум је постао покретачка снага умјесто религије а велики акценат је стављен на човјекову слободну вољу. Ренесансни умјетници се окрећу и инспирацију траже у античким узорима а нео-платонистичка филозофија постаје доминантна у овом периоду. Све ове промјене су резултирале великим бројем жанрова који су се развили у овом периоду.

Енглеска књижевност је нарочит процват доживјела у другој половини владавине краљице Елизабете. Тада су прилике у монархији донекле смириле тако да се створила погодна клима sa развој књижевности. Жанр који се нарочито развио у овом периоду је драма и то три њена типа: трагедија, комедија и историјска драма. Док су на енглеске пјеснике умногоме утицале њихове италијанске колеге, велики утицај на елизабетанску драму имала је класична драма. Утицај Сенеке је био видљив на пољу трагедије док су Плаут и Теренције утицали на комедију. Када су у питању историјске драме, као што им и само име каже, извори за њих су били историјски догађаји и личности. Оне су најчешће приказивале главне догађаје из живота владара. Шекспир је имао велику улогу у развоју ове врсте драме и она свој врхунац доживљава управо у његовом стваралаштву.

Трагедије изворе налазе у историји. У њима најчешће постоји лик кога нека његова карактерна особина на крају одведе у пропаст. Док се у комедијама катастрофалан исход често избјегне са трагедијама то није случај. У трагедијама се увијек испуне најцрње сумње и пријетње и посљедице увијек буду веома тешке.

Комедије, с друге стране, извор за свој заплет најчешће налазе у књижевности. Њене главне одлике су те да говори о свакодневном животу и људима који припадају средњем слоју, опасности са којима се они срећу нису велике и њен исход је увијек миран. Такође, комедија, иако почиње неким метежом а завршава се срећно, увијек слави живот.

3. Сан летње ноћи*, теме и мотиви*

Овакомедијасесврстава у групуромантичних комедија. У оквиру жанра романтичне комедије, *Сан летње ноћи* припада подгрупи фолклорних комедија (*festive comedy*) због тога што је њена радња повезана са прослављањем одређених празника. Иначе, у Шекспирово вријеме црквени календар је имао велики значај и могло би се рећи да су светковине биле увијек повезиване са, и на неки начин, подређене том календару. Шекспир је био јединствен управо по томе што је тако велики

значај придавао тим свечаностима и самом црквеном календару (Dutton, Howard 2003:24-5).

Мада, Костић тврди да се ова комедија не може поредити ни са једним у то вријеме већ постојећим типом комедије (класичним, романтичним, фолклорним или лилијевским), већ да су сви ти „претходни обрасци сливени у један потпуно нов, само шекспировски облик, у коме се ранијисастојци само наслућују, али су постали неразлучиви делови нове целине“ (Костић 1994:411).

Љубав је тема и средишњи мотив ове комедије. Она је нит која на неки начин повезује све ове приче јер дјелује у скоро свим ликовима, само на различите начине. Тезеј и Хиполита престављају једну зрелу љубав, љубав која је им је, након бурних живота обиљежених биткама и авантурама, коначно донијела мир и захваљујући којој су се обоје промијенили. Њихова љубав, коју одликује мир и сталност, стоји наспрам љубави младих Атињана која јесте искрена али је вођена њиховом страшћу и неискуством. Тезеја и Хиполиту Шекспир поставља као примјер на који би Атињани требало да се угледају и на који ће се вјероватно на крају и угледати. Може се рећи да су Тезеј и Хиполита слика ових младих парова у будућности, када прођу кроз све животне буре које их чекају и стекну мудрост коју владарски пар већ има. Као што љубав Тезеја и Хиполите одражава склад у Атини тако и љубав између Оберона и Титаније доноси склад у природи док њихове размирице узрокују велике климатске непогоде. Фиктивни љубавници Пирам и Тизба су ништа друго до пародичан приказ љубави.

Различити видови љубави са којима се срећемо код ликова битно утичу и на начин и стил изражавања. Тезеј и Хиполита су веома одмјерени и достојанствени, њихов говор одражава њихов положај и функцију као и њихово животно искуство. Говор атинских љубавника одликују претјерани изливи емоција који граниче са патетиком. Занатлије говоре језиком неписмених и припростих људи док виле и вилењаци говоре китњасте стихове у којима доминирају слике природних љепота, дрвећа, цвијећа, мјесечине. Говор Пирама и Тизбе је театралан и прилично наиван као што и приличи јунацима популарних драма прешекспировског позоришта.

4. *Композиција комедије*

На елизабетанску комедију велики утицај имала је нова античка комедија, нарочито радови Теренција и Плаута. Ове аутори су створили богату ризницу драмских ликова и ситуација али и читав низ конвенција и правила за писање комедије. Њихове комедије увијек имају типичне ликове као што су старац, млада дјевојка и паметан роб и често су укључивале забрањене љубави, замјену идентитета и друге врсте неспоразума (Legatt 2004:18). Плаут је у својим комедијама често наглашавао музичке елементе и шале док се Теренције бавио људским односима (Legatt 2004:18). Управо

су радови ова два античка писца била темељ на коме су свја дјела стварали највећи драматичари елизабетанског периода, Томас Хејвуд, Вилјам Шекспир, Бен Џонсон и Томас Мидлтон.

Када је у питању комедија *Сан летње ноћи*, она је свакако једно од најбољих и најзанимљивијих Шекспирових дјела. У њој се радња одвија на више нивоа, имамо више прича које се преплићу не би ли се на крају стопиле у јединствену цјелину. Ту је љубавна прича Тезеја и Хиполите, затим два пара младих атинских љубавника, свађа између вилинског краљевског пара Оберона и Титаније, те симпатичан али неспретан покушај градских занатлија да припреме представу управо у част вјенчања Тезеја и Хиполите. Уколико овоме додамо и сам заплет „драме у драми“ тј. причу о Пираму и Тизби, онда добијамо пет радњи које се истовремено одвијају у овој комедији.

Радња комедије се одвија у три става. Све почиње на двору у градској средини у Атини. Ту се упознајемо са атинским владаром Тезејем и Хиполитом, његовом будућом супругом, са два млада заљубљена пара, Хермијом и Лисандром, те Деметром и Хеленом, као и са Хермијиним оцем који стаје на пут младалачкој љубави. Након тога радња се измјешта ван града у шуму гдје се одиграва заплет и разријешење истог, да би се на крају сви учесници вратили у град, гдје се коначно успоставља склад и драма добија свој епилог. Сви заплети у посљедњем чину долазе на исту тачку, која је на неки начин и полазна тачка, а то је вјенчање Тезеја и Хиполите.

Заплет драме почиње због тежње да се староставни атински закон дословно проведе. Наиме, Хермија одбија да послуша оца и уда се за Деметра кога не воли а који има пристанак њеног оца да је узме за жену, због тога што је заљубљена у Лисандера. Њен отац зато долази код Тезеја и тражи да му он одобри да спроведе стари атински закон и убије своју кћерку уколико она одбије да се уда за Деметра. Тезеј у почетку стаје на страну Хермијиног оца Егеја и захтјева од Хермије да се повинује његовој вољи или да оде у манастир. Управо то је окидач који покреће читав заплет јер након тога Хермија одлучује да побјегне са Лисандером. Међутим, након расплета који се одигра у шуми, Тезеј ипак одлучује да у корист љубави пређе преко своје раније одлуке, Егејеве жеље и традиционалних закона и да дозволи младим љубавницима да се узму. Комедија се завршава троструким вјенчањем и на тај начин се слави живот што на неки начин и јесте главна порука комедије као драмске подврсте.

Ликови у овој комедији нису довољно разрађени. Њиховој карактеризацији није посвећена посебна пажња. Да се Тезеј и Хиполита не зову тако читаоци ни на основу чега не би могли закључити да се ради о тако великим и славним личностима из грчке митологије. Њихово понашање као ни околности у којима се налазе не дају никакав наговјештај о њиховој херојској и ратничкој прошлости. Хиполита, краљица Амазонки и велика ратница, ни по чему се не разликује од другим женских ликова. А

Тезеј, који је пратио Херакла на његовим задацима а на једном од тих чак и упознао Хиполиту, у току читаве драме није укључен ни у једну авантуру или подвиг достојан његовог имена и репутације (Kennedy, Kennedy 1999:67). Млади љубавници личе међусобно и може се рећи да су прототип свих заљубљених парова. Атинске занатлије су једини који су реалистично представљени и једини који одударају од тог античког амбијента. Вилински свијет је свакако најживописнија група ликова у овој комедији. Они су весели и доброћудни, уживају у животу и вријеме углавом проводе у игри и пјесми. Својом разиграношћу представљају противтежу одмјереном атинском племству.

Међутим, Шекспир није дословно пратио традицију нове античке комедије већ је себи дозволио да уведе одређене новине у начин писања. Paul A. Olson пише о томе у својој књизи *Beyond a Common Joy ~ An Introduction to Shakespearean Comedy ~*. Прије свега Шекспир се труди да комедију уздигне на већи ниво, тамо гдје се налазила трагедија. Он не жели да комедија буде само смијешна и забавна већ да у себи носи и ноту озбиљности и тежине. У својим комедијама не говори само о свакодневним догодовштинама са улица већ се дотиче историје, сукоба, судбине владара и нација и управо због тога су његове комедије тако посебне (Olson 2008:24-25). Радњу комедије премјешта са сеоских или градских улица тако да се та радња дотиче већих заједница или чак нација покушавајући тиме да покаже како се читав народ или читав свијет може покренути у правцу напретка и прославе (Olson 2008:30).

Једна од новина коју Шекспир уводи у своје комедије је стварање лика вође или војводе. У комедијама Плаута и Теренција се не помињу значајни краљеви или вође због тога што су се те комедије бавиле животом села или улице а не вођењем државе или заједничким добром (Olson2008:31-32). Шекспиров вођа је персонификација државе, он није ничији слуга или вазал. Врло често покреће заплет својом правном пресудом а потом исти и разријешавају на крају кад своју првобитну пресуду промијене, пониште или заобиђу на неки други начин, као што је то случај у овој комедији. Почиње захтијевањем правде али завршава стварањем новог друштва показујући тако да мора да буде и праведан али и милостив (Olson 2008:33-34).

Такође, може се рећи да Шекспир ствара нову конвенцију када је у питању крај његових комедија. Наиме, он бира да се његове комедије завршавају вишеструкум вјенчањима или бар назнакама да ће вјенчања бити. Са већином нових античких комедија, нарочито Плаутових, то није случај. Код Шекспира је ту увијек и војвода који мијења своје раније пресуде и тиме помаже и омогућава младим љубавницима да се узму. Брак у његовим комедијама није само брак. Због промјена кроз које, заједно са осталим ликовима, прође војвода, као персонификација државе или монархије, можемо рећи да брак на крају Шекспирових комедија уствари представља стварање новог и бољег друштва (Olson 2008:55-57).

Закључак

Комедија Сан летње ноћи није без разлога једно од најпопуларнијих Шекспирових дјела. Различите приче које се преплићу и стапају у једну на крају а које повезује мотив љубави чине ову комедију живописном и интересантном сваком читаоцу у сваком времену.

У овом дјелу Шекспир је показао да комедија није само комедија и да не постоји само зарад пуке забаве већ да као драмска поврста итекако може имати ноту озбиљности и тежине. Комедија у његовој режији више не говори о животу улице и свакодневним забунама и дешавањима већ је њена радња, заједно са ликовима, уздигнута на виши ниво који је био резервисан искључиво за трагедију. Са Шекспиром и комедија почиње да се бави судбином друштва, владара и народа.

Он своју инспирацију налази у конвенцијама и оквирима нове античке комедије али истовремено се не ограничава само на те оквире него себи даје слободу да их прошири и тако им да свој лични печат. Тај печат се огледа у увођењу нових ликова нетипичних за комедију, као што је то лик вође или војводе. Затим ствара нову конвенцију бар када је у питању завршетак јер бира да се скоро све његове комедије завршавају вишеструким вјенчањима означавајући тиме један нови почетак и стварање једног новог друштва.

Извор

The Complete Works of William Shakespeare (1996): London: Wordsworth Editions

Литература

Carter, Ronald and McRae John (2001): *The Routledge History of Literature in English ~Britain and Ireland~*. London: Routledge.

Dutton, Richard and Jean E. Howard (2003): *A Companion to Shakespeare's Works Vol. III*. Oxford: Blackwell Publishing.

Olson, Paul A. (2008): *Beyond a Common Joy ~ An Introduction to Shakespearean Comedy~*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Shakespeare: The Critical Tradition ~A Midsummer Night's Dream~. Kennedy, Judith and Kennedy, Richard (ed.) (1999) London: The Athlone Press

The Cambridge Companion to Shakespearean Comedy. Leggatt, Alexander (ed.) (2004): Cambridge: Cambridge University Press

Костић, Веселин (1994): *Стваралаштво Виљема Шекспира I.*Београд: Српска књижевна задруга.

Marijana B. Lazarević*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115873L

MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE

1. *Introduction*

In this research paper it was explored and analysed literature associated with motivation in learning English language and learner's motivation so as to explain the importance of motivation for improving positive and creative students learning.

Teaching and learning English is, an energising, purposeful and imaginatively very important experience for all involved, developing children's competence, confidence and creative thinking as well as building positive attitudes to learning. English teaching and learning can be a dry, didactic experience, focused on the instruction of assessable skills, and paying little attention to children's affective or creative development as language learners and language users. However, well-organized and motivating classroom can ensure an exciting and dynamic learning experience for students and teachers.

Motivation 'provides the primary impetus to initiate learning the second language and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process' (Dörnyei 1998: 117).

For promoting a positive learning environment for all students it is important to use various strategies and methods to minimize disruptions, to use appropriate materials, to know and understand students, and create positive atmosphere in the class. Teacher should organize class so the learners should play an active role in the process of learning. A well-prepared and creative class increases motivation in learning and student's involvement in classroom activities.

2. *Motivation*

2.1 *What is motivation*?

Motivation "is understanding what moves humans to make certain choices, to engage, expend and persist in action or behavior" (Dörnyei and Ushioda 2011:).

* Marijana.17888@gmail.com

Motivation is defined as the process that initiates, guides, and maintains goal-oriented behaviors. Motivation is what causes us to act, whether it is getting a glass of water to reduce thirst or reading a book to gain knowledge.[1]

"The term motivation refers to factors that activate, direct, and sustain goal-directed behavior… Motives are the "whys" of behavior-the needs or wants that drive behavior and explain what we do. We don't actually observe a motive; rather, we infer that one exists based on the behavior we observe". (Nevid 2013: 261-266)

2.2 *Types of motivation in language learning*

Robert Gardner and Wallace Lambert (1972:) propose two types of motivation for learning a language: *integrative* and *instrumental*. Integrative motivation refers to having interest not only in the language, but also in the community who speaks the language, a desire to assimilate the culture as well as the language. It involves being open and respectful to other groups, lifestyles, ideas, etc., and the possibility of identification with another culture (Dörnyei 2001:). Instrumental motivation, on the other hand refers to desire of learning the language to use it as a tool to obtain non interpersonal purposes such as passing an exam, obtaining a job, etc. (Liuolienė and Metiūnienė 2006:).

In my short teaching experience, I noticed that more students show signs of instrumental motivation and that they learn only to pass an exam. However there were few students who have interest in British culture, not only in English language.

There is also distinction between *extrinsic* and *intrinsic* motivation. "Extrinsic motivation is that which derives from the influence of some kind of external incentive, as distinct from to wish to learn for its own sake or interest in tasks." (Ur, Penny 1996: 277)

"Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward… Intrinsically motivated behaviours are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination."(Deci, Edward 1975:23)

Intrinsically motivated students are more involved in their own learning and development, and they make more effort in learning. They will learn with understanding and have more ideas to finish tasks. For example: Student will learn English language in order to improve communication skill so he can speak fluently with his friends from Britain. However, extrinsically motivated student will learn only for reward or to get good mark.

[1] http://psychology.about.com/od/mindex/g/motivation-definition.htm

2.3 *The importance of motivation in the process of learning*

"Various studies have found that motivation is very strongly related to achievement in language learning(e.g. Gardner and Lambert 1972)… Learner's motivation makes teaching and learning immeasurably easier and more pleasant, as well as more productive: hence the importance of the topic for teachers." (P. Ur 1996: 274)

Initially, the motivation of young learners is generally very high. Over time, many children lose their motivation, and may appear bored, tired and unwilling to learn. Many teachers respond by looking for 'fun' things to do – more games, songs, etc. These often help but the effect is usually temporary because the basic situation causing the reduction in motivation has not changed.

There are many reasons why the motivation of children changes so much. Many of these reasons may be beyond the control of the English teacher – for example, family life, health, other school work, friendship, and so on.

However, there are two significant aspects of what happens inside the classroom that can have a direct impact on the motivation level of children. Firstly, motivation is directly related to self-esteem. Children who have low levels of self-esteem do not commit themselves to learning. None of us want to fail, which is why failing students often pretend that they are not interested – they do this to protect their self-image.

It is very important, therefore, that we try to help the children develop a positive image of themselves as language learners and create feelings of success, not failure. Secondly, motivation is directly related to a sense of being in control. As humans, we are always more committed to something if we have had a role in making a decision about it. It is also important, therefore, that children are involved, as thinking, creating beings, in making decisions over what they are doing.

Young children learn from everything they do. They are naturally curious; they want to explore and discover. If their explorations bring pleasure or success, they will want to learn more. During these early years, children form attitudes about learning that will last a lifetime. Children who receive the right sort of support and encouragement during these years will be creative, adventurous learners throughout their lives. Children who do not receive this sort of support and interaction are likely to have a much different attitude about learning later in life.

According to Penny Ur (1996: 262) the choice of an appropriate methodology, is likely to ensure that students feel they are learning in a way that is 'right' and useful for them, and they will therefore be more willing to cooperate. The fostering of interpersonal relationships – feelings of respect and goodwill between individuals – is another important factor. Then there is the question of good planning: a carefully and clearly organized lesson makes for purposeful and orderly process. Finally, student motivation is extremely important, and can be enhanced by teacher action: the more interesting and

motivating the learning activity, the more likely it is that students will be cooperative and stay-on task.[2]

2.4 *The teacher's role in motivating students*

Girard (1977: 97-102) emphasized that it is an important part of the teacher's job to motivate learners. Teachers have a significant responsibility to initiate motivation of students and keep it live throughout the process of learning language.

It is significant that the teachers creatively engage and share a wealth of inovative ideas to enrich learnes activity and imagination. Teachers chould encourage children to believe in their creative potential and give them confidence to try.

Observing students in my classes I noticed that they were actively engaged in every activity that included student-teacher interaction. Students have positive attitude toward teacher who is supportive, who tries to understands and helps them. It is interesting that children gave positive feedback when they start to trust their teacher and when they found that their teacher treats all equally.

According to Lightbown and Spada (2006: 63-65) teachers can make a positive contribution to student's motivation to learn if classrooms are places that student enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goals are challenging, yet manageable and clear, and the atmosphere is supportive.

Wide variety of teaching activities and aids is necessary in the foreign language classroom.

Lessons will be much easier and much more exciting for the children if you make full use of things and objects as well as language to get your meaning across.

According to Graham Crooks and richarrd Schmidt (1991, cited in the *How Languages Are Learned* by Patsy M. Lightbown and Nina Spada 2006: 63-65) there are several areas where educational research has reported increased levels of motivation for students in relation to pedagogical practices:

- Motivating students into the lesson - remarks that teachers make about forthcoming activities can lead to higher levels of interest on the part of students;
- Varying the activities, tasks, and materials – varying the activities, tasks, and materials can help to avoid routines and students' boredom and increase students'interest level;

[2] Ur, Penny(1996) in her book "A Course in language Teaching", describes ways of arousing interest in tasks such as: clear goals, varied topics and tasks, visuals, tension and challenge: games, entertainment, play-acting, information gap, personalization and open-ended cues.

- Using co-operative learning activities are those in which students must work together in order to complete a task or solve a problem. These techniques have been found to increase self-confidence of students, including weaker ones, because every participant in a co-operative task has an important role to play. Knowing that their team-mates are counting on them can increase students' motivation.

3. *Conclusion*

The aim of motivation is to create and maintain a positive, productive, easy and cooperative learning environment, to hold students' interest and make them active, to support and foster a secure and working classroom atmosphere, to help students to be focused, to lessen distraction from learning, to help the students to manage themselves.

Providing excessive praise and rewards is unnecessary and can actually be harmful to students' motivation and desire to learn. The habits and attitudes toward learning that are formed in the early years set the mood for all future learning.

For motivating students we can use visuals, games, group-work, warm-up activities, role-plays, examples from students' lives and many other strategies.

Today, we also have different approaches of teaching programs to assist teachers in creating an effective plan.

Spending more time in individual conversations built closer relationships to students. Making personal connections to students and discussing their progress with them regularly helped them keep focussed and on track with their assignments.

Providing students with instruction about goal-setting result in more consistent work completion. Students become more self-determined after being taught strategies.

It is very important that teachers encourage students, show understanding and personal interest toward them. Students need to feel that they could trust their educator, and that they can communicate with him/her.

Succesful teacher should use time effectively, and she/he should encourage participation of students in the process of learning. He/she uses a variety of methods, strategies and activities to increase students' motivation. He/she is very creative, positive, well-organized and prepared, supportive, attentive; he/she tries to help students to apprehend instructions and tasks and he/she loves his proffesion. The good teacher is firm but fair, and she/he shows personal interest to students. His/her lesson should has clearly defined structure around which the activities were organized.

References

Deci 1975: E. Deci, *Intrinsic Motivation*, New York: Plenum Press

Dörnyei 1998: Z. Dörnyei, Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the *TESOL 98 Congress*, Seattle, WA, March.

Dörnyei 2003: Z. Dörnyei, Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. Language learning. Vol. 53. S1. Pp. 3-32

Dörnyei and Ushioda, E. 2011: Dörnyei, Z. and E. Ushioda, *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition: Pearson Education Limited. Great Britain.

Gardner and Lambert 1959: Gardner, R.C. and W. Lambert, Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Gardner and Lambert 1972: Gardner, R.C., and W.E. Lambert, (1972) Attitudes and motivation : Second language learning. Newbury

Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning, The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold House.

Girard 1977: D. Girard, Motivation: the responsibility of the teacher, *ELT Journal*, 31, 97-102.

Lightbown and Spada 2006: P. M. Lightbown and N. Spada, *How Languages Are Learned*. Oxford: *Oxford Handbooks for language teachers*

Liuolienė and Metiūnienė 2006: Liuolienė, Alvyda and Regina Metiūnienė, Regina, Second Language Learning Motivation ,Santalka: Filologija, Edukologija. T 14. Nr. 2, ISSN 1822-430x print 1822-4318

Online ‹http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/viewFile/121/pdf_1›. 30.08.2014.

Moon 2000: J. Moon, *Children Learning English*, New York: Macmillian Heinmann

Nevid 2013:Nevid, J. (2013). *Psychology: Concepts and applications*, Belmont, CA: Wadworth.

Scott and Ytreberg 1991: Scott A. W., & L. H. Ytreberg, *Teaching English to Children*, London, New York: Longman

Ur, P.1996: P. Ur, *A Course in a Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press

Marijana M. Stevanović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115879S

THE AGE DIFFERENCES IN VOCABULARY ACQUISITION

1. *Introduction*

Nowdays it is very important to speak and understand several languages so consequently there exists the need for monitoring the process of language acquisition. As many authors suggest, language acquisition is the process which enables humans to acquire the ability to comprehend language and to produce and use words and sentences for communication. Language acquisition is not a simple process; quite a contrary, it is a very complex one that is determined by the interaction of several different processes which occur simultaneously. Vocabulary acquisition is one of those processes and an essential part of language learning. We are far away from the notion that learning a language means learning a collection of words, but it turns out that the vocabulary is more useful in communication than grammar for example, although vocabulary has been a neglected aspect of language learning.

There exist some individual differences among students in a foreign language acquisition, and thus in the vocabulary acquisition, depending on their age, which will be discussed in this paper. It is a widely held belief that children learn foreign language faster and easier than adult learners. Many authors rely on the Critical Period Hypothesis which states that after a certain time language cannot be fully acquired. Biological processes such as working memory decay have been scientifically proved, but there are also some social factors that must be taken into account. While some authors prefer the factors that have a biological basis, others emphasize social basis. However, both types of factors will be considered because they complement each other.

Vocabulary represents the knowledge of words and word meanings. This knowledge is something that expands over a lifetime and never can be fully mastered. Vocabulary acquisition concerns how people expand the number of words they understand when learning a new language. The question is whether all students similarly adopt a foreign language, in this case vocabulary, or there are some differences according to their age. It is of great importance to establish which factors have greater influence on language acquisition. Are those biologically determined factors which cannot be affected or maybe socially conditioned factors? The answers to these questions will help to better understand the process of foreign language acquisition.

* stevanovic_maja@yahoo.com

2. *The Critical Period Hypothesis*

In the beginning there existed some hypotheses based on biological factors. Within these scopes, people got familiar with the Critical Period Hypothesis (CPH). Authors, who based their attitudes on the biological basis of acquisition, represent the critical period hypothesis. The term critical period refers to the period beyond which a language cannot be learned. It first referred to a first language but later on, it extended to other languages different from the first. Singleton's definition is similar: "Critical period is the term used in biology to refer to a limited phase in the development of an organism during which a particular activity or competency must be acquired if it is to be incorporated into the behavior of that organism" (Singleton 2004: 32). It states that there is a specific and limited period of time for language acquisition.

The idea about the critical period was first introduced by Penfield and Roberts in 1959. They believed that the language acquisition was most effective until the ninth year. Later on Lenneberg claimed that during this period brain has great plasticity[1] and it lateralizes. Puberty represents big biological change, so language acquisition after this period is difficult and less probable to happen (Lenneberg 1967: 150).

Unlike Lenneberg, some authors thought that his point of view was too radical, so they introduced the term sensitive period to highlight that the language acquisition is efficient in early childhood but not impossible in adulthood. According to Johnson & Newport, there are two versions of critical period hypothesis. First one, the strong version, which states that language must be learned by puberty or it will never be acquired from subsequent exposure, and another, the weak version which says that after puberty language learning will be more difficult and incomplete.

2.1. *Feral children: examples of the CPH*

"The term feral children refers to cases of children who were deprived from any contact with humans from birth or from a very early age" (Johnson & Newport, 1989). Those children are the examples of the Critical Period Hypothesis. They have been used to corroborate these two versions of the hypothesis. One of the examples of the strong version of the critical period hypothesis is the case of a boy named Victor. He was found as a 12-year-old boy in the woods of France. When he was captured, he showed no signs of being civilized, being completely wild and having no contact with humans. A doctor tried to teach him a language and spent five years for that attempt.

[1] Brain plasticity is the capacity of brain to change with learning. It occurs in the beginning of life, when the immature brain organizes itself, in case of a brain injury, to compensate for lost functions and also whenever something new is learned and memorized.

Unfortunately, Victor could not produce any meaningful words except that sounds that he heard in the forest.

Another case is a case of Genie. She stands for the weak version of the critical period hypothesis. She was discovered as a thirteen-and-a-half-year old girl who had been completely isolated and neglected since the age of 20 months. After five years of exposure to language, she showed many of the features of language development.

As it can be seen from these examples, it could be difficult task to adopt the language after a certain age, but not completely impossible. There are many other factors related to age that influence vocabulary acquisition.

There are physical changes that occur in the brain during the process of aging and they affect the adoption of a foreign language and therefore a vocabulary, too. It has been established that the brain volume decreases with age. This process begins after twenty years of life. There is another biological factor which is reduction of the long-term memory and cognitive function decline. This is a consequence of the aging process that cannot be influenced on. This fact is further evidence that it may be possible that children are better learners than adults. It is in their nature because their brains are like sponges in that age.

The existence of several types of cognitive aging that Birdsong points out can often be seen in practice. In tasks that require working and episodic memory there is a decline in memory capacity that comes with the age, starting with early adulthood. Furthermore, a decline in associative memory occurs. Researchers have demonstrated three components of cognitive aging: the decline in processing speed, working memory deficits and decline in suppressing information (Birdsong 2006: 28). It can be concluded that the physical changes that take place in human brain during the process of aging affect the adoption of a foreign language. This process of brain volume decrease begins after the age of 20. While the relationship between the volume of the brain and aging is linear, relationship between brain volume and cognitive decline in most cases is not linear (Birdsong 2006: 31).

Although research shows that, in physical sense, many processes occur in brain during aging, it is still under discussion whether this is crucial and to what extent influences the acquisition of foreign language.

2.2. *Refutation of the CPH*

When learning a foreign language, adult students are achieving worse results than the young learners in many studies. However, this is insufficient confirmation to conclude that a critical period exists. Throughout a detailed analysis Marinova-Todd concluded that every argument that CPH is based on is a result of three errors: misinterpretation, misattribution and misemphasis. It is a common thought that children learn better and faster, but many studies have shown quite the opposite; adults are faster and more efficient in the early stages

of language learning. The evidence for this claim is the research that was conducted by Rivera and Genesee. As for the false attribution of importance to certain causes, many authors are turning to neuroscience and consider that the cause of poor results of adult learners is the difference in location of functions for two languages in brain, or in the processing speed. Marinova-Todd claims that there is no evidence for strong localization of the processing of an experimental task in a particular part of brain associated with better processing (Marinova-Todd, Marchall and Snow, 2000: 25).

3. *Characteristics of younger and older students*

Differences between younger and older students are due to the presence of different factors. Students of younger ages have a different understanding of the concept of learning from adults. Children have the need to develop strong emotional connection with their teacher. Psychological and emotional factors are an integral part of the learning process. Penny Ur mentions five assumptions about age and language learning:

1. Younger children learn languages better than older ones; children learn better than adults.
2. Foreign language learning in school should be started at as early an age as possible.
3. Children and adults learn languages basically the same way.
4. Adults have a longer concentration span than children.
5. It is easier to interest and motivate children than adults. (Ur, 1996: 286)

Age, as being biological, is also a social factor. Social context and individual differences affect language learning and those differences exist because of many other factors. One of them is the fear of making a mistake. Children do not hesitate to make mistakes so they do not even have this fear developed. They experience language learning as a game, so it is much easier for them in a way. On the other hand, adults learn language because of a certain goal that they are aware of due to the presence of instrumental motivation. Johnstone points out that children are less nervous in the process of learning which is why they have good foundation for absorbing language.

Another important factor is motivation. Children are easier to motivate than adults. Ur claims that older learners are “more self-reliant and sometimes cynical learners.” Children are more motivated and less inhibited learners. Their motivation is intrinsic whereas the adults’ motivation is more instrumental. Because children’s concentration span is shorter than with the adults, various activities must be carried out. Children recognize learning as a game without thinking about the outcome. They are less nervous, so they have a good base to absorb the language. Because of this different view of learning, children need to develop emotional ties with the teacher, and thus the psychological and

emotional factors are another integral part of the process of language acquisition and vocabulary.

On the other hand, adult learners know and recognize the aim of their learning. Thanks to their life experience they have developed a wide range of learning strategies. Ur also notices that their concentration span is longer than with children. As she says, adults are "superior, because they tend to be more self-disciplined" (Ur, 1996: 288). She also claims that:

Adults' capacity for understanding and logical thought is greater, and they are likely to have developed a number of learning skills and strategies which children do not yet have. Moreover, adult classes tend on the whole to be more disciplined and cooperative – as anyone who has moved from teaching children to teaching adults, or vice versa, will have found. This may be partly because people learn as they get older to be patient and put up with temporary frustrations in the hope of long-term rewards, to cooperate with others for joint profit and various other benefits of self-restraint and disciplined cooperation. Another reason is that most adults are learning voluntarily, have chosen the course themselves, often have a clear purpose in learning. (Ur, 1996: 287,288)

During the process of language learning children need to move, can concentrate for shorter periods, learn through experience, are not very able to plan and control their behavior, are not afraid of taking risks or making mistakes, are not aware of themselves and their actions, pay attention to meaning in language and they have limited experience of life. Adult learners, quite the contrary, are able to keep still for longer periods, can concentrate for longer periods, learn in more abstract way, not so willing to make mistakes or take risks, aware of themselves and their actions, pay attention to meaning and form and they have life experience.

Both younger and older students have advantages and disadvantages when learning a foreign language. It cannot be concluded that one is better than the other. Both groups have the potential for learning foreign language, but in different ways.

4. *Role of memory in vocabulary acquisition*

Memory can be very helpful in vocabulary acquisition. Scott Thornbury claims that "learning is remembering" and that it is actually a question of memory. There are two types of memory: short-term and long-term memory.

"Long-term memory retains information for use in anything but the immediate future. Short-term memory is used to store or hold information while it is being processed. It normally can hold information for only a matter of seconds. However, this can be extended by rehearsal. Short-term memory is fast and adaptive but has a small storage capacity. Long-term memory has an almost unlimited storage capacity but is relatively slow. The object of vocabulary learning is to transfer the lexical information from the short-term memory,

where it resides, to the more permanent long-term memory" (Schmitt, 2007: 131).

Memory is plays significant role in learning. The learning of the simplest words and phrases requires memory. It is similar with the learning of grammatical structures and rules. It is only through memory that one can gather the vast amount of speech and relevant data which serve as a basis for analyzing structures and formulating language rules. The act of simple memorizing where words, phrases and sentences are remembered just the way they look like is called 'rote' memorization[2] by psycholinguist. While children at age 5 or 6 still show ability at rote memorization, it looks like that older children do not. The decline starts around 8 years of age and progresses from about 12 years of age.

Memory and age are connected in a way. This is again a biological factor which affects vocabulary acquisition. It is known that school age children are better in the skill of remembering than older learners. As mentioned earlier, after 20 years of life occurs the reduction of long-term memory and decline of cognitive function as a result of aging that cannot be influenced on. As it turns out, this is another factor that goes in favor of younger students.

5. *Conclusion*

Language, and thus vocabulary acquisition, is not a simple process. On the contrary, it is a very complex system, which is determined by the interaction of various processes occurring simultaneously. The important factor that affects language acquisition is age which is determined by the biological and social factors. There is a biological basis related to processes of brain lateralization and working memory decay. However, social factors surpass the biological ones and create circumstances which directly affect the outcome of language acquisition. Both groups of learners have potential but in different ways. Each group has its own advantages and disadvantages. It cannot be generalized. Based on the opinions given, it can be concluded that the biological basis exists but social factors are crucial for language acquisition. Social conditions determine who adopts the language faster, whether it is a child or an adult. It varies among individuals and depends on the situation, environment, personality, motivation and life experience of the person. Children's brains have a natural ability to absorb new information as part of their natural development, but adults also have many skills that compensate for the decline in the ability of the brain to remember new material.

[2] Rote memorization is a technique based on a repetition. The idea is that one will be able to quickly recall the meaning of the material the more one repeats it.

References

Birdsong 2002: D.Birdsong, *Interpreting Age Effects in Second Language Acquisition.* http://uts.cc.utexas.edu/~birdsong/birdsong/AgeEffects.pdf. 06.04.2014.

Ellis 1985: R.Ellis, *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis 2008: R.Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, second edition, Oxford: Oxford University Press.

Johnson & Newport 1989: J.S.Johnson & E.L.Newport, *Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language*, http://bcs.rochester.edu/people/newport/pdf/Johnson_NewportCogPsy89.pdf. 04.04.2014.

Johnstone 2002: R.Johnstone, *Addressing 'The age factor': Some implications for languages policy*. http://coe.int/t/dg4/linguistic/ source/ JohnstoneEN.pdf. 06.04.2014.

Lenneberg 1967: E.H.Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley.

Lightbrown & Spada 2006: P.M.Lightbrown & N.Spada, *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.

Marinova-Todd et al. 2000: S.H.Marinova et al., *Three Misconceptions about Age and L2 Learning*, http://www.utdallas.edu/~assmann/hcs6367/ marinova_todd_marshall_snow00.pdf. 10.04.2014.

Schmitt 2006: N.Schmitt, *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press.

Singleton 2004: D.M.Singleton, *Language Acquisition: Age Factor*, Cromwell Press Ltd.

Thornbury 2002: S.Thornbury, *How to Teach Vocabulary*, Harlow: Longman.

Ur 1996: P.Ur, *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press.

Мартина Ј. Крушкоња*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115887K

МАТЕРЊИ ЈЕЗИК У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

Увод

Без језика наше постојање било би незамисливо. Језик прожима целокупни интелектуални човеков живот и носилац је свих психичких димензија. Језичке компетенције за учење другог језика могу се остварити тек када је постигнут одређени ниво језичких вештина на матерњем језику. Матерњи језик је онај језик који дете прво научи, језик које дете најбоље зна и користи. Управо је матерњи језик фокус рада који је пред вама. Рад заправо има улогу да обради појам матерњег језика, али у оквиру наставе страног језика у раном узрасту и да приближи читаоцима улогу матерњег језика у настави страног језика.

Занимало нас је како присуство матерњег језика утиче на процес усвајања страног језика у раном узрасту. Спровели смо истраживање чији је предмет управо сам назив рада, док је циљ истраживања првенствено емпиријски: установити и анализирати како присуство матерњег језика утиче на учење страног језика код ученика раног узраста. Наиме, утврдити колико наставници користе матерњи језик у току наставе страног језика и да ли та употреба позитивно или пак негативно утиче на учење страног језика код ученика раног узраста.

Пре него што пређемо на истраживање и резултате истог, треба нешто рећи о самом учењу страног језика. Враћамо се изнова на појам матерњег језика како бисмо уочили незаобилазне разлике између страног и матерњег језика. Наиме, процес стицања матерњег језика тече несвесно, док се процес учења страног језика одвија свесно и са циљем. Полако долазимо до појмова "усвајати" (енг.acquisition) и "учити" (енг.learning), који у литератури имају различиту квалификацију. Први појам односи се углавном на матерњи језик који дете усваја од рођења. Други појам односи се на страни језик или језик друштвене средине, који се учи у другачијим условима. У првом случају настају елементарни облици говора, а тек касније се развијају његове комплексне форме. При учењу страног језика процес је обрнут.

Постоје различита мишљења о томе који фактори утичу на усвајање страног језика. Према хипотези критичног периода[1] (енг. the critical period

* martina_kruskonja@live.com

hypothesis) чији је аутор Ленеберг (Ленеберг 1967), постоји одређени животни период када је најбоље и најлакше усвојити страни језик. Ленеберг тврди да је усвајање језика унатрашњи процес који је одређен биолошким факторима и ограничен на неки период од друге године живота до пубертета. На основу бројних истраживања урађених са децом долази се до закључка да је најпогоднији период за стицање вештина писања и читања на страном језику период од 8. до 12.године живота. Поред фактора узраста, мотивација се сматра другим суштинским фактором који утиче на учење страног језика код ученика у раном узрасту. Мотивација за учење страног језика у великој мери доприноси напретку оствареном приликом учења страног језика. Улога наставника је да мотивише ученике када је то неопходно или да у случајевима високе мотивисаности ученика тај ниво и одржи на неопходном нивоу ради успешнијег учења. На основу социоедукативне теорије мотивације (Гарднер 2000) особа која је мотивисана да научи језик улаже пуно труда, ужива у учењу и тежи напретку. Мотивција зависи и од интеракције наставника и ученика, тачније, коректни односи на релацији наставник-ученик и ученик-наставник свакако ће допринети успешнијем учењу страног језика.

Новија истраживања показала су да психолошки и социјални фактори фаворизују учење страног језика код деце. Џонстон истиче да су деца мање "нервозна" у процесу учења Л2, што и представља олакшавајући фактор (Џонстон 2002: 11). Деца учење страног језика схватају као игру, без оптерећења крајњим исходом. Међутим, постоје и "слабе" стране учења страног језика у раном узрасту. Од деце се не може очекивати пуна и непрекидна концентрација, а исто тако ни способност потпуног овладавања апстрактним појмовима и техникама напредног учења. Њихов вокабулар је скроман не само по питању страног, већ и по питању матерњег језика. Амерички психолог Стивен Крешен (Krashen 2000, http://www.sd.krashen.com/articles/standards/all.html) сматра да се напредак и учење страног језика остварују кроз слушање и читање, а не његовим крајњим резултатом - говором и писањем. Сматра се да деца имају способност за усвајање правилног изговора, тачније, способнија су за типично дечију имитацију звукова и гласова. Међутим, улога пре свега родитеља, а потом и наставника од суштинског је значаја за правилно усмерење и успешност у учењу.

Присуство матерњег језика у учионици има и позитивне и негативне стране. Негативан утицај употребе матерњег језика одражава се у томе што превелико ослањање на Л1 (матерњи језик) може да умањи интеракцију на Л2 (страном језику).С друге стране, многи наставници

[1] Према хипотези критичног периода усвајање језика је унутрашњи процес који је одређен биолошким факторима и ограничен на неки период од друге године живота до пубертета.

сматрају да се употребом матерњег језика на часовима страног језика на неки начин истичу сличности и разлике између језичких форми Л1 и Л2.

Када је реч о лингвистима, постоје два табора, а при том и једни и други имају аргументе којима бране своје ставове. Мекдоналд (McDonald 1986) и Чејмберс (Chambers 1995) сматрају да матерњи језик успорава процес учења страног. Према њиховом виђењу, коришћење искључиво страног језика довешће ученике у непредвиђене ситуације и тако их натерати да науче како да се сналазе и самим тим да сагради свој унутрашњи језички систем. Вивијен Кук (Кук 2001) наводи да је готово немогуће постићи комплетну одсутност Л1 у настави Л2. Такође, истиче да ће учење страног језика бити успешно само уколико се оно одваја од учења матерњег. С друге стране, Стерн (Стерн 1992) и Кук (Кук 2000, 2001) верују да Л1 ученицима помаже да искажу оно што желе и управо из тих разлога треба на паметан начин искористити матерњи језик. Такође сматрају да би искључива употреба Л2 додатно отежала рад наставницима у погледу организације часа, а тако и ученицима који би имали потешкоће у савладавању градива.

Пребацивање кодова у настави страног језика

Појам који је у уској вези са употребом матерњег језика у настави страног језика у раном узрасту јесте појам пребацивања кодова (енг. code switching). Постоји велики број дефиниција поменутог појма, а тако и разлога за пребацивање, како код наставника, тако и код ученика. Промена кода се догађа у говорној размени људи који користе два или више дијалеката или језика, али који међусобно деле код. Мењање кодова може имати неколико облика, могу се мењати фразе, реченице или читави делови. Пребацивање кодова можемо поделити на:

1.пребацивање унутар реченице (intrasentential switching),

2.међуреченично пребацивање (intersentential switching),

3. таг пребацивање (tag-switching).

Наставници могу вршити пребацивање кодова из следећих разлога:

1. академски разлози (објашњавање и разјашњавање материје, пребацивање у сврху тестирања, охрабривање ученика на учествовање);
2. пребацивање у сврху управљања часом (организација часа, одржавање дисциплине у учионици, промена теме, задобијање и очување пажње ученика, давање инструкција ученицима);
3. пребацивање из социјалних разлога (прекор, остваривање контакта са ученицима, солидарност).

Ученици често користе пребацивање а да тога нису ни свесни. Серт (Серт 2005) усваја Елдрицову поделу (Елдриц 1996: 305-307) и сврстава пребацивање кодова код ученика у четири категорије:

1. еквиваленција-ученик проналази сродан појам на матерњем језику, који је еквивалентан појму који му је у датом моменту неопходан како би наставио комуникацију на страном језику;
2. floor holding- како не би прекинуо излагање или комуникацију, ученик у тренуцима када не може да се сети одређеног израза наставља рзговор на матерњем језику;
3. понављање- реченице се понањају, наглашавају, разјашњавају како би ученици били сигурни да су разумели одређени садржај на страном језику а и да би били сигурни да су јасно пренели поруку на страном језику.
4. решавање конфликтних ситуација- ученици користе пребацивање кодова како би били сигурни да су пренели праву поруку и тиме избегли сукоб.

Постоји метода (Џејкобсон 1990) која је заснована на принципу по коме наставник може да употреби матерњи језик када даје инструкције или објашњава најбитније сегменте лекције, такође и када види да концентрација ученика опада. Ученици треба да се осећају слободним да користе страни језик, и да то остваре у природним условима користећи Л1.

Матерњи језик треба користити у учионици где је он исти за све ученике и када наставник добро влада истим, у супротном пребацивање не би имало позитивног утицаја на учење страног језика.

Емпиријско истраживање коришћења матерњег језика у настави енглеског језика на раном узрасту

Као што је на самом почетку поменуто, обавили смо истраживање како бисмо дошли до сопствених резултата. Истраживањем смо желели да утврдимо да ли наставници користе матерњи језик у настави страног језика у раном узрасту, и уколико користе исти како то заправо утиче на процес учења. Методолошки ово истраживање је урађено анкетирањем испитаника. Упитник је већ унапред имао понуђене одговоре, па су се испитаници заокруживањем опредељивали за један од понуђених. Сврха анкетирања била је проверити да ли наставници користе матерњи језик у настави страног језика и да ли ученици постижу бољи успех ако се наставник користи матерњим језиком.

У истраживању је учествовало 40 испитаника, од којих је 10 наставника и 30 ученика. Истраживање је обављено у априлу 2014.године међу ученицима Основне школе „Момир Пуцаревић“ у Акмачићима, селу надомак општине Нова Варош и наставницима из поменуте основне школе, као и Основне школе „Живко Љујић“ у Новој Вароши. За истраживање је изабран узорак којим су обухваћени ученици I, II, III и IV разреда. Резултати анкете су показали да ученици у великој мери, тачније 67%, користи матерњи језик на часовима страног језика. Анкетирани ученици користе матерњи језика за усвајање нових појмова, за обнављање, када је у

питању групни рад или рад у пару, за тражење помоћи, за коментарисање и за изношење властитих ставова. Судећи по одговорима из анкете, ученици се осећају сигурније када је матерњи језик присутан на часовима страног језика. Резултати истраживања нас доводе и до закључка да ученици лакше и успешније раде вежбања уколико им наставник претходно да објашњење на матерњем језику. Наставници, с друге стране, користе Л1 у настави Л2 за објашњење и разјашњавање материје, за промену теме на часу, у сврху тестирања и за давање повратне информације. Истраживање је показало да 60% наставника користи матерњи језик на часовима страног језика. Наставници користе страни језик како би ученицима обезбедили бољу и квалитетнију наставу. Према неким ауторима, коришћење матерњег језика иако успорава комуникаију, позитивно утиче на процес учења страног језика, нарочито код почетника.

Закључак

Како време одмиче, а ученици напредују и стичу сигурност, тада би требало смањити употребу матерњег језика у настави страног језика. Наставници имају подељена мишљења и ставове по том питању, док неки избегавају употребу Л1 у настави Л2, други пак претерују у његовој употреби. Едукација и стручно усавршавање наставника, па тако и детаљнија истраживања на овом подручју свакако би олакшала ситуацију.

Први језик са којим се деца сусрећу, језик са којим се идентификују, језик на коме говоре, мисле и сањају јесте матерњи језик, који има кључну улогу у њиховом постојању и самим тим и образовању. Деца не могу да одбаце свој први језик, јер у њему виде неку врсту ослонца и подршке, што је показало и наше истраживање. Улога наставника је да употребу матерњег језика сведу на минимум, да сами одреде када је прави тренутак или ситуација за коришћење матерњег језика. Како би постигли што боље резултате у процесу ичења страног језика код ученика, неопходно је да користе страни језик у великој мери на часовима Л2. На овај начин допринеће не само успеху ученика, већ и сопственим постигнућима у области страног језика.

Литература

Гарднер 2000: R. Gardner, *Correlation, causation, motivation and second language acquisition,* Canadian Psychology, 41, 10-24.

Генц 1981: L. Genz, *Rana dvojezičnost i kognitivni razvoj,* Novi Sad: Zavod za udzbenike.

Дејвис, Пирс 2000: P. Davies, E. Pearse, Success in English Teaching

Елдриџ 1996: J. Eldridge, *Code-switching in a Turkish secondary school,* ELT Journal, 50, 4:303-311. http://eltj.oxfordjournals.org./content/50/4/303.short. 23.01.2014.

Ервин-Трип 1974: S. Ervin-Trip, *Is second language learning like the first?* TEOSOL Quarterly, 8(2), 111-127.

Камерон 2001: L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners,* Cambridge: Cambridge University Press

Кук 2001: V. Cook, *Using the First Language in the Classroom,* Canadian Modern Language Review, 57(3).

Кордер 1975: P. Corder, *Error Analysis,Interlanguage and Second Language Acquisition,* Language Teaching and Linguistic Abstracts, 8.

Крауз 1916: C. Krause, The Direct Method in Modern Languages, New York.

Крешен 2000: S. Krashen, *Second Language''Standards for Success'': Out of Touch With Language Acquisition Researh,* http://www.sdcrashen.com/articles/standards/all.html. 2.01.2013.

Кристал 1987: D. Crystal, *The Cambridge Encyclopdia of Language,* Cambridge: Cambridge University Press.

Кристмансон 2000: P. Kristmanson, *Affect: in the Second Language Classroom: How to create an emotional climate.* Reflexions, 19(2), 1-5.

Ленеберг 1967: E. Lenneberg, *Biological foundations of language,* New York: John Wiley & Sons.

Макаро 1997: E. Macaro, *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*.

Мелик 1994: L. Malik, Sociolinguistics: *A Study of Codeswitching,* New Delhi: Anmol.

Мекормик 1995: K. McCormick, *Code-switching, code-mixing and convergence in Cape Town. In R.Mesthrie (ed.) Language and social history,* Cape Town: David Philip Publishers.

Рос 2000: N. Ross, *Interference and intervention: Using the Translation in EFL Classroom.* Modern English Teacher, 9(3), 61-66.

Селинкер 1972: L. Selinker, *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10, 209-241.

Синглтон 1989: D. Singleton, Language Acquisition: *The Age Factor,* Clevedon: Multilingual Matters.

Скиба 1997: R. Skiba, *Code Switching as a Countenance of Language Interference,* The Internet TESL Journal, http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html. 20.02.2014.

Хеџ 2000: T. Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom,* Oxford: Oxford University Press.

Џонстон 2002: R. Johnstone, *Addressing* " the age factor: '' *Some implications for languages policy*. Stratsbourg: Council of Europe, 11.

Џејкобсон 1990: R. Jacobson, *Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology,* In Jacobson & Faltis (eds.), 3-17.

Прилог 1: Упитник за ученике

Овим упитником желимо да сазнамо какво мишљење ученици на раном узрасту имају о употреби матерњег језика на часовима енглеског језика, и у којој мери користе матерњи језик на часовима енглеског језика. Добро прочитајте питања, а затим прочитајте одговоре. Када добро размислите, заокружите један одговор.

Веома је важно да будете искрени и заокружите баш оно што мислите.

Подаци о ученику Разред :_____

1. Да ли ти се наставник на часу енглеског језика обраћа на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

2. Да ли ти се наставник у току часа обраћа само на енглеском језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

3. Да ли ти наставник појам који учите на часу прво објасни на матерњем језику, па тек онда изговори на енглеском језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

4. Да ли ти наставник у току часа поставља питања на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

5. Када радиш задатак у пару или групи, да ли се на матерњем језику договараш са другарима о раду?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

6. Да ли ти матерњи језик помаже да брже и лакше научиш нове појмове из енглеског језика?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

7. Јеси ли сигуран/на да ћеш урадити задатак боље и тачније ако ти наставник каже објашњење (поступак рада) на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

8. Да ли на часовима енглеског језика износиш свој став и мишљење на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

9. Kada učiš novu reč na енглеском jeziku da li lakše učiš ako pišeš izgovor na maternjem jeziku?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

ПРИЛОГ 2: Упитник за наставнике

Овим упитником желимо да сазнамо да ли и у којој мери користите матерњи језик у настави енглеског језика на раном узрасту.

Добро прочитајте питања, а затим заокружите један одговор. Будите искрени приликом одговарања.

Подаци о наставнику

Године радног стажа: _____

1. Да ли у настави енглеског језика на раном узрасту користите матерњи језик?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

2. Да ли вам ученици траже објашњења на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

3. Да ли приликом објашњавања одређеног појма користите матерњи језик?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

4. Приликом усменог обнављања градива, да ли постављате питања на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

5. Када ученицима упућујете похвале или их охрабрујете да ли им се обраћате на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

6. Да ли користите матерњи језик приликом понављања одређених вежбања?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

7. Да ли приликом израде теста (писмене провере) питања конципирате на матерњем језику?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

8. Да ли на матерњем језику скрећете пажњу ученицима на њихово понашање на часу?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

9. Да ли приликом промене теме на часу користите матерњи језик?

а) Да
б) Понекад
ц) Не

Milka S. Brujić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115897B

KNJIŽEVNE OBRADE LEGENDE O TRISTANU I IZOLDI

1. *Uvod*

"Ljubav odoleva vremenu koje sve otima. Nikada nije istinski voleo onaj ko misli da je ljubav prolazna" (Johan Volfgang fon Gete)

Istinska ljubav je uvijek bila i ostala tema koja je inspirisala umjetnike, pogotovo pjesnike, koji su istražujući njenu prirodu ostavili djela velike umjetničke i književne vrijednosti koja su pomagala svima nama da nalazimo u njima sebe, svoj doživljaj ljubavi, da analiziramo svoje želje i potrebe, shvatimo kako sebe i svoju ljudsku prirodu tako i druge ljude, jer naše vjerovanje da zaslužujemo ljubav je univerzalno i povezuje nas s drugim ljudima, tj. kad vole i kad su voljeni ljudi su sretni, a kad iz raznih razloga nisu u mogućnosti da ostvare ljubav i vole, svi ljudi su na svoj način nesretni i nedostatak ljubavi pretvaraju u rušilačku energiju kojom uništavaju i sebe i druge.

Kao i svaka druga legenda ili mit, ova priča je slojevita, kompleksna, sadrži elemente prastarih mitova, čije vrijeme nastanka, a i značenje ne možemo sa sigurnošću odrediti, ali je bazirano na svemu onome na šta čovjek ne može da utiče, na natprirodne sile i božanstva od kojih zavisi ljudski život, a koje treba umilostiviti da bi mu pomogli da preživi.

2. *Mitologija*

2.1. *Značaj mitologije*

Svoja razmišljanja i vjerovanja kako treba da radi da bi se održao kao etičko i moralno biće, nastojanja da protumači svijet oko sebe, da odgovori na pitanja o postanku svijeta, ljudskih plemena i gradova ili raznih životinja i biljaka, čovjek je pretočio u priče koje je prenosio usmenim putem svojoj djeci, te tako i generacijama koje su dolazile, stvarajući na taj način mitove i legende. Vremenom originalno značenje prvobitnih ljudskih vjerovanja se gubilo, stapalo sa religijama drugih kultura, te tako mijenjalo, preobličavalo i izražavalo razvoj ljudske svijesti i promjena u društvu (Petković 1967).

* milka_brujic@bih.net.ba

2.2. *Keltska mitologija*

Keltski mitovi govore o borbi za moć, a ne o hrišćanskom spasavanju i puni su mitova i legendi i istorijskih elemenata iz još dalje prošlosti, koje su Kelti mijenjali i dopunjavali unoseći magijske elemente i prvobitna vjerovanja, i svoja i tuđa, jer su bili fleksibilan narod koji je iz tuđih kultura uzimao ono što im se sviđa i od toga svojom maštom i iskustvom pravili svoj umjetnički izraz. Keltska mitologija prepuna je herojskih priča o kraljevima, vitezovima i božanstvima.

Mada su Kelti voljeli priče o bitkama, tajanstvenim događajima i magičnim predmetima, i čarolijama, postojale su i priče o ljubavi, čak i o ljubavi između muškarca iz realnog života i žene iz drugog svijeta (vile, čarobnice ili boginje) (Krauze 2013).

2.3. *Legende o kralju Arturu*

Na osnovu najnovijih istraživanja može se zaključiti da je Artur bio keltski vladar, a ne običan vođa. U legendama je slavljen kao kralj koji se suprostavio saksonskim osvajačima, te tako slavljen kao oličenje kraljevske moći i viteštva, jer je britanskoj naciji koja se formirala trebala ličnost za stvaranje nacionalnog mita koja bi ih okupila u borbi za ostvarenje nacionalnih težnji i otjelotvorenje narodne predstave o viteškoj i herojskoj slavi, moći i pravičnosti (Banašević 1976: 24-32).

Uvijek u doba kriza pisci se okreću mitu o Arturu i vitezovima Okruglog stola da bi se potvrdilo jedinstvo nacije i njen nacionalni identitet, stvaran tokom istorije. Malori je pisao o tome nakon Rata ruža. Milton se interesovao za tu temu poslije Građanskog rata, prije nego što je napisao *Izgubljeni raj*. U 19.vijeku dolazi do najveće krize, jer je to bio period velikih naučnih otkrića koja su bila u kontradikciji sa biblijskim vjerovanjem o stvaranju svijeta i čovjekovim mjestom u tom svijetu i religijskim shvatanjem prirode i razvoja i istorije. I u težnji da nađe svoje mjesto u svijetu i društvu, čovjek se uvijek vraća prošlosti i mitovima da bi našao sigurnost i zaštitu, kao što traži sklonište kad je nepogoda i ne zna kud i kako dalje. 19. vijek je i doba početka industrijalizacije i uništenja prirode, ali i kapitalizma i nemilosrdne eksploatacije nižih slojeva, otuđenja čovjeka, što i jeste kraj svijeta kakav su poznavali. U djelu *Idylls of the_King,Tenison* (19.v.) glorifikuje Englesku i kolektivni engleski kulturni identitet, obrađuje Legendu o kralju Arturu, oduševljen zamkom Kamelotom, viteštvom i sposobnim vitezovima koji su tu živjeli. Dao je Kamelotu moderan koncept, pretvorivši ga u simbol lojalnosti, viteštva i romantične ljubavi, onoga što je nestalo u dobu u kom je živio (Carter, McRae 2001).

2.3.1. *Obrade legendi o kralju Arturu*

Neni (Nennius) je bio ljetopisac i velški kaluđer koji je pisao krajem VIII vijeka. a u svojoj *Istoriji Britona,* baziranoj na istorijski neprovjerenim i nevjerovatnim događajima, prvi put spominje kralja Artura kao vojskovođu 'dux bellorum', koji je živio i borio se protiv Saksonaca krajem petog i početkom šestog vijeka. Velški anali prepričavaju Nenijevu *Istoriju* i govore o Arturu i bici the Battle of Mount Badon, godine 518, ali hroničar Gildas koji je pisao o toj bici kratko vrijeme nakon što se dogodila, ne pominje Artura. A ni čuveni prečasni Bid (Bede) ne pominje Artura u svom djelu *Crkvena istorija Engleskog naroda (Historia ecclesiastgica gentis_Anglorum*). Jedino još Džefri od Monmuta (Geoffrey of Monmouth) u prvoj polovini XII vijeka pominje Artura u djelu *Historia Regum Britanniae*, kao književni lik, lik heroja i kralja koji odražava keltske tradicije. Monmut daje temu Arturovog rođenja i vjenčanja sa Ginever. Artur je postao kralj u 15-oj godini tako što je izvukao mač Caliburn, Eskalibur (Excalibur) iz kamena, a kasnije osvojio Škotsku, Irsku i Island. Također je uveo druge, sad već tradicionalne elemente legende: njegovu ženu Guanhamara, od koje je nastala Ginever (Guinevere) i čarobnjaka Merlina (Myrddin) (Banašević 1976: 24-32).

Legenda je prešla u Francusku gdje je postala dio ciklusa bretonskih legendi (la matiere de Bretagne) koje su se sastojale od dva dijela: pjesme „Okruglog stola", pjesme vezane za kralja Artura i njegove vitezove i pjesme o ljubavi Tristana i Izolde. Legende su bile predmet i velikih romana, književne forme u stihu romanse, ali i malih sastava i stihovnih priča, tkz. Le (lais). Ne zna se kako su nastale i prenošene bretonske materije, a ni legende o kralju Arturu (Banašević 1976: 24-32).

Vas (Wace) je bio normanski klerik i pjesnik koji je slobodno preveo na francuski Monmutovu Istoriju 1155. pod nazivom *Roman o Brutu (Roman de Brut, potomak Trojanaca*). On je lansirao legendu o kralju Arturu, dodajući joj nove elemente. Uveo je temu priče o avanturama vitezova Okruglog stola, pojedinosti o Arturovoj smrti, i njegovom maču Eskaliburu, izostavljajući neke elemente Monmutove Istorije. Vasova prerada je bila glavni izvor francuskim književnicima._____Lajamon (Layamon) je bio engleski sveštenik koji je slobodno na srednjeengleski preveo Vasov spjev, skraćujući ga i dodajući pojedinosti sa puno surovih i krvavih scena više u duhu starogermanske junačke poezije, a ne francuske dvorske književnosti o uglađenim vitezovima. Iako je preuzeo temu iz francuskih izvora, nastavio je anglosaksonsku tradiciju po formi i stilu. Njegova romansirana istorija *Brut* (Brut 1205) inspirisala je mnoge engleske pjesnike. Kretjen de Troa (Chretien de Troyes) (1160) je bio francuski pisac koji je preradio legendu, spojivši keltsku legendu s legendom o Karlu Velikom i grčkim legendama i junacima. Legenda se zatim seli u Njemačku, i prerađena ponovo, vraća i u Francusku i u Englesku. Verzija Kretjen de Troa je bila najpopularnija i osnova je Malorijevog rada. Njegova povijest o Tristanu i Izoldi je izgubljena. Pisao je u duhu dvorske književnosti. Bio je pristalica čiste

bračne ljubavi. U legendi o Arturu uveo je ličnosti koje ni Džefri ni Vas nisu pominjali, a prvi pominje zamak kralja Artura Kamelot gdje se okupljaju svi vitezovi.

Po nalogu Marije Šampanjske uvodi temu ljubavi viteza Lanselota prema kraljici Ginevri, Arturovoj ženi u romanu *Lancelot ili vitez s kolicima (Lancelot ou le chevalier a la charrette*), koji je u duhu kurtoazne književnosti obožava do robovanja, kao religijsku vrijednost. Motiv priče je spasavanje otete kraljice iz ropstva.

Normanski vladari u Britaniji podsticali su oživljavanje bretonske tradicije i legendi, a Plantageneti su htjeli da budu nasljednici Artura, pa su podržavali legende o njegovoj smrti, a ne uspavanost i buđenje, te ponovni dolazak Artura da pomogne svom narodu u doba krize. Marija Šampanjska, iako je bila engleska kraljica, pripadala je Plantagenetima.

Sklon mističnom i mitološkom, uveo je temu o svetom Gralu u romanu *Perseval (Priča o Gralu*), kojom je začetnik ciklusa o „svetom Gralu", svetom predmetu, i o njegovom traženju sa svom mističnom simbolikom koje to traženje podrazumijeva. Lik idealnog viteza dobija novu dimenziju, spiritualnu, jer se odriče ovozemaljskog. Mada je Perseval model religiozno i moralno oplemenjenog i produhovljenog viteza, on ipak nije potpuno čist i ne dolazi do cilja, tj. ne nalazi sveti Gral.

Rober de Boron (Robert de Boron) je Svetom gralu dao izrazito hrišćansko tumačenje - posude u kojoj se nalazila Isusova krv (Banašević 1976: 24-32).

3. *Legenda o Tristanu i Izoldi*

3.1. *Nastanak legende*

Vrijeme nastanka ove legende ne može se sa sigurnošću utvrditi, ali je kao i legenda o kralju Arturu prešla iz keltskih predjela Velike Britanije u Francusku, u Bretanju i Normandiju, i Njemačku i ponovo se vratila u Britaniju, mijenjajući se sve vrijeme, zavisno od talenta pjesnika i društvenih prilika. Srž legende je slična nekim perzijskim legendama, što i nije neobično, jer iako se ne zna odakle su Kelti porijeklom, zna se da su došli sa istoka, a uostalom život i ljubav, kako ostvarena tako i neostvarena, univerzalna su iskustva svih ljudi bez obzira u kom vremenu i mjestu živjeli.

3.2. *Mitski elementi*

Tristan dolazi od keltskog Drystan, a Iseut-Izolda od Essylt. Pjesme o Tristanu su se pjevale na keltskom jeziku. Najranije britonsko keltske verzije su nastale u Škotskoj (: Drystan & Essylt) Mitološko-simbolički elementi ovog mita mogu da ukazuju na povezanost Tristana s lunarnim likom, likom „boga Meseca", ali takođe i kao put Sunca**,** jer je poput Apolona (grč. Ἀπόλλων, *Apóllōn*) grčkog i rimskog boga muzike, ljepote i sunca, bio svirač i dobar

strijelac.. Apolon je osnovao svoj hram u Delfima, gdje je smjestio „pupak Zemlje“ ili *omphalos* kamen, i dao je moć proročici Pitiji da proriče. Imao je zlatne strijele i luk, a također i liru i kazivao je Zevsovu nepogrešivu volju.

Tristan je svirao sličan žičani instrument, harfu, koja je imala veoma važno mjesto u kulturnom životu Kelta. Keltski pjesnici ili bardi su bili čuvari legendi i istorije, a nakon nestanka druida, posebne klase u keltskom društvu, u svojim pjesmama kazivali su njihovu nauku i znanje. Pjevali su, prateći se na harfi, o legendama u kojima ljudi, junaci, bogovi i demoni prelaze iz vidljivog u nevidljivi svijet. Poneki od njih, poput Druida, smatrali su se i vidovnjacima, jer su proricali sudbinu „prosvijetljenim stihovima“, tj. kazivali su božiju volju (Krauze 2013).

Kako su Kelti bili upoznati sa grčkom kulturom, u ovom mitu postoje i elementi grčkog mita o Tezeju koji, zahvaljujući Arijadni, pobjeđuje Minotaura. Mit o pobjedi junaka nad čudovištem je prastari i univerzalni mit poznat svim drevnim civilizacijama, jer je mit povezan sa pobjedom ljeta nad zimom, dobra nad zlom, života nad smrću, ljubavi nad mržnjom, ali takođe je povezan sa pobjedom jedne civilizacije i njene religije nad drugom.

Mit o Tristanu i Izoldi je povezan sa arturovskom sagom i potragom za Gralom.

3.3. *Društveno-istorijski kontekst*

Keltsko društvo je bilo patrijarhalno i poput drugih drevnih naroda, Kelti su njegovali isključivo muški ratnički ideal. A kao i u svakom patrijarhalnom društvu, muškarac je pravno posjedovao i ženu i djecu i mogao ih je ubiti, a ženu koja bi, na neki način bila kriva za smrt muža, mučili bi i spalili na lomači. Pa ipak, Kelti su priznavali ženama određen stepen slobode. U keltskom društvu postojao je sloj bogatih i moćnih žena. Žena je mogla da bira bračnog partnera i da naslijedi imovinu koju je donijela u brak. Žena je mogla da bude i kraljica i da povede vojsku u rat, kao što je to uradila britska kraljica Budika koja je povela keltska plemena u borbu protiv rimske vlasti i tiranije. U tom posljednjem neuspjelom ustanku, u borbi protiv rimskog ropstva, za slobodu, koja bi značila siromastvo ali i nezavisnost, priključile su se i njene kćerke a i druge žene koje su stale uz svoje muževe, sinove i braću (Krauze 2013).

I samo u takvom društvu, gdje su žene i na društvenom nivou i položaju, a ne samo fizičkom visinom i snagom, bile dorasle muškarcu, mogla je nastati legenda o Tristanu i Izoldi, legenda o ratniku i djevojci koji se zaljubljuju jedno u drugo tokom vremena dok je ona liječila njegovu smrtnu ranu. Obadvoje plemeniti i po porijeklu i po naravi, ali svjesni i svog položaja u društvu i vanjskih okolnosti, koliko sudbine, toliko i ljudske moći i vlasti, pogotovo kraljevske, kojima se ne mogu suprostaviti, donose najtežu odluku, pokoriti se ljudskim zakonima (kralj je tražio da se oženi njom, jer vlas plave kose mogla je pripadati bilo kojoj ženi, a ne samo njoj) i odigrati društvene uloge koje su im

namjenjene i koje se od njih i očekuju, (ko može odbiti kraljevu volju i zahtjev, koji su i zakon, a ne odgovarati za svoje postupke?), a svoja srca i živote darovati jedno drugom i živjeti jedno u drugom, metaforički rečeno, bez obzira i na mjesto i vrijeme i razdaljinu, jer njihov život, u realnom životu, vrijedi samo dok njihova srca kucaju jedno u drugom. Jer ako ljubav ne može da se odživi u ljudskom društvu, u životu (zbog raznih vanjskih, društvenih, religijskih i političkih običaja i konvencija), gdje može? Izgleda samo u smrti, jer ljubav je jača i od života i od smrti. A Bogu pripada i život i smrt. Kelti su smatrali da je smrt sastavni dio života, samo pauza i odmor između dva života, A Ljubav je sam život, i metaforički i metafizički gledano. Bit postojanja, suština nase duše (Krauze 2013).

3.4. *Religijski kontekst*

Za razliku od hrišćana koji ne vjeruju u reinkarnaciju, već u grešnost i spasenje, i Sudnji dan, kad će se suditi svima, i živima i mrtvima, Kelti su vjerovali u animizam i reinkarnaciju. Raj i pakao imaju i jedni i drugi. U keltskoj mitologiji drugi svijet predstavljao je nevidljiva kraljevstva bogova i duhova, vila i nakaza; predstavljao je beskrajna nebeska prostranstva, ali i pakao. Uobičajeni prolazi u drugi svijet bili su preko mostova, ispod izvora ili kroz vodu. Čarolije, vradžbine, mističnost, dio su drugog svijeta, ali pojavljuju se i u vidljivom svijetu u kom bardi, druidi i pojedini heroji posjeduju posebne čarobne moći. Ali drugi svijet predstavljao je i raj gdje su se duše odmarale prije ponovog buđenja u ovom materijalnom, vidljivom svijetu. Druidi su vjerovali u besmrtnost duše i metempsihozu. Kelti nisu razdvajali dušu i tijelo na dva neprijateljska dijela svog postojanja, i zato za njih ljubav i strast nisu bili grijeh već sastavni dio ljudske ličnosti i iskustva, kao što to pokazuje i legenda oTristanu i Izoldi (Krauze 2013).

4. *Književne obrade legende o Tristanu i Izoldi*

4.1. *Doba prije Anglo-saksonskog osvajanja*

Keltske romanse karakterišu junaci i junakinje zanosne ljepote, vatreno suparništvo, velike strasti ljubavnika, a gotovo sve ljubavne priče uključuju ljubavni trougao u kom se za naklonost jedne žene bore dvojica muškaraca, a žena je imala pravo da izabere muža. Sve je puno dramatike i napetosti. Pisanih zapisa o prvim verzijama legende nema, jer Kelti nisu htjeli da imaju svoje pismo i nisu htjeli da na taj način prenose svoje znanje. U ovoj originalnoj verziji priče koja daleko prethodi XII vijeku kad su se pojavile prve pisane obrade legende, nema napitka, jer ljubav je sama po sebi čudesni napitak, ni Izolde Bijelih ruku („Isolde of the White Hands“). Osnovicu romana čini keltska priča o ljubavi mladića Tristana i djevojke Izolde, koja je toliko snažna da ih neprekidno vuče jedno drugome, ali sjedinjenje nalaze tek u smrti, metaforički

izraženo slikom tijela u grobovima koje spaja kupina koja je nikla iz jednog groba i spustila se u drugi (Krauze 2013).

4.2.*Obrada „Arhetipske" legende u Francuskoj u 12. vijeku* – nastanak priče o Tristanu u kojoj se pojavljuje čarobni napitak. Legenda o Tristanu i Izoldi bila je obrađivana u Francuskoj već sredinom XII vijeka. Priče o fatalnoj ljubavi Tristana i Izolde pripadaju bretonskom ciklusu ili materiji, ali ne i legendama o kralju Arturu, gdje su dodane kasnije kada je Tristan došao na dvor kralja Artura i postao jedan od vitezova Okruglog stola.

Legenda o Tristanu i Izoldi se u ovo vrijeme razvija iz dva izvora. Najranija tradicija bazirana je na radovima dvojice francuskih pjesnika iz druge polovine 12. vijeka: Toma (Thomas), od koga je ostalo 3150 stihova i Berula (Beroul), fragment od 4485 stihova, u čijim radovima se nalaze elementi sačuvani iz originalne arhetipske romance. Berulovo djelo nije bilo u duhu dvorske književnosti, jer se nije držao uglađenosti. Bio je bliže keltskoj tradiciji, tj. originalnoj verziji koja se održavala u usmenoj formi. Za razliku od njega, Toma je pisao u duhu dvorske književnosti i više su ga ineresovala razmišljanja likova. Tema i zaplet su bili isti kao kod Berila, ali je stil pisanja drugačiji. Berulovoj verziji nedostaje početak priče, rođenje i djetinjstvo sve dok nije odveo Izoldu od Marka svirajući harfu i kraj, Tristanovo izgonstvo u Britaniju i smrt ljubavnika. U Tominom rukopisu nedostaje središnji dio priče (Banašević i dr. 1976: 31).

4.2.1. *Hrišćanski elementi*

Evanđelje i hrišćanstvo kao religija ljubavi, nažalost, na seksualnost i fizičku ljubav gledaju kao na problem, sredstvo za stvaranje potomstva, a ne integraciju osobe. Pošto su porivi i strasti, prepušteni svijetu, a odricanje od toga i tog svijeta religiji, hrišćanstvo se ne zanima za samu ljubav, osim ako se ne sukobljava s moralnom dužnošću. Iako je riječ ljubav višeznačna i pokriva čitav spektar emocija i stavova od spolnog do duhovnog, izgubila je svjetovno značenje uzvišenosti ljudskih odnosa, pogotovo odnosa žene i muškarca, i vezana je kao duhovna kategorija samo za ljubav prema Bogu. Pošto su u svakodnevnom životu duh i tijelo razdvojeni, na dva odvojena dijela osobe stvarajući antagonizam u samoj osobi, jer tijelo je grešno, a duši treba spasenje, tako se kao i Tristan, čovjek osjeća rastrgnut između svoje ljudske i božanske prirode, između svijeta osjećaja i svijeta duha, između ljubavi prema Bogu i ljubavi prema sebi i bližnjima, između zemaljske radosti, koja nije samo užitak i pohota, već i potreba, i čistote duše, a oslobađajuće iskupljenje se može naći samo u smrti, kao što to Tristan i Izolda nalaze (Cotterell, Storm 2003).

4.2.2. *Kult dame*

Kult dame pojavljuje se u 12.vijeku u Francuskoj kao rezultat promjena u društvu. Nakon dužeg perioda mira došlo je do razvoja trgovine i poboljšanja uslova života. U skladu s tim došlo je i do porasta ugleda žena i njihovog uticaja u društvu što je dovelo do razvoja kurtoaznosti, specijalnog načina izražavanja ljubavi. Blaženstvo i životna radost su tražene na ovom svijetu i ljudima nije bilo dovoljno samo ispunjavati bračne dužnosti bez strasti, samo da bi dobili potomke, i bez pogovora prihvatati izbor partnera koji je odgovarao njihovim roditeljima, njihovom staležu ili nekom drugom materijalnom interesu. Trebalo im je još nešto više da bi osjetili punoću života. Trebala im je ljubav. Tako se razvija viteško shvatanje ljubavi koje unosi feudalni vazalski odnos između žene i muškarca i to iz viših klasa. Muškarac se pokorava ženi, uglavnom udatoj, piše ljubavne stihove, moli za ljubav, očekuje njenu naklonost, obožava je. Ali do fizičkog kontakta ne dolazi, jer je ljubav sama sebi cilj, ona je daleki nedostižni ideal, opet razdvajanje tijela i duše, jer vitez može da obožava i savršenu ženu, ideal, koju nije nikad ni vidio.

U kurtoaznoj književnosti tog doba, mada ima romana koji odstupaju od zvanične crkvene ideologije u pogledu ljubavi i braka, kult dame se izražava kultom besmrtne duše i čistoće ideala časti i odanosti. S tog aspekta, priča o Tristanu i Izoldi, nije samo priča o tragičnoj sudbini jedne ljubavi, već priča o putovanju jednog viteza koji savladavajući opasnosti i izazove, pokazuje savršenost i čestitost u svemu od fizičke borbe do zadobijanja besmrtne ljubavi. Tristan je odvažni vitez i ratnik, simbol hrišćanske vjere i morala, spreman dati život za kralja, i zemlju, i svoju damu, štititi sve koji su u nevolji i pomagati im (Banašević i dr. 1976).

4.2.3. *c. 1160-70, Toma (Thomas, "Tristram")*

Toma je bio Anglonormanski truver, 1158. Za Henrija II ili Eleanoru Akvitansku preradio je starije djelo, legendu o Tristamu, da bi odgovaralo dvorskoj književnosti. U svojoj obradi legende, on nije zainteresovan za radnju, već za razvijanje osjećaja i analizu, težeći književnim efektima i tamo gdje su nepotrebni, dovodeći patnju do paroksizma, kao sto to kaže Nikola Banašević (Banašević i dr. 1976). Ni njegova verzija nije sačuvana kompletna, već samo zadnji dio u kome se Tristan i Izolda sreću i kad on umire. Po Tomi, Tristan je oženjen drugom Izoldom, Izoldom Bijelih ruku, koju želi fizički, ali to ne ostvaruje, jer u duši je vjeran svojoj pravoj Izoldi, Plavoj Izoldi. Toma uvodi temu čarobnog napitka, dajući mu simboločan karakter ljubavi kao tragične misterije (Banašević i dr. 1976).

4.2.4. *Berul*

Normanski truver, djelovao oko 1170 - 1191, Berul koristi tajanstveno i natprirodno držeći se stvarnosti i realnog života, motivišući uspone i padove u ljubavi, obrazlažući ih psihološki, kao rezultat spoljnih okolnosti u kojima se zaljubljeni nalaze i unutrašnjih preživljavanja u skladu s tim, mada s dosta brutalnosti.

Kod njega čarobni napitak ima ograničeno vrijeme trajanja, i tada ljubav prestaje. Ali poslije izvjesnog vremena ljubav je opet buknula svom snagom, i oni se ponovo nalaze.

Pokušavajući da riješi problem ljubavi, Berul je uveo temu o njihovom zajedničkom životu kad ona napusti svog muža i pobjegne sa njim i iskušenjima kad sami žive u šumi, jer priroda je jedino mjesto gdje su mogli otići i živjeti zajedno i zadržati dostojanstvo svoje ljubavi. U gradu, među ljudima, bili bi obični preljubnici bez vrijednosti i dostojanstva. A ko zna, zbog slobodnog izražavanja svoje ljubavi možda bi završili ili u manastiru ili na lomači. Na kraju se ona vraća kralju Marku, pošto se on sažalio na nju. Iako Tristan ponovo odlazi daleko u neki drugi kraj, on i Izolda se i dalje vole, a Izolda i kralj nastavljaju da žive zajedno iako se nikad nisu ni voljeli. Iako su konvencije i zakoni zadovoljeni, njihov život bez ljubavi je forma bez sadržaja (Banašević i dr. 1976).

4.2.5. *Žozef Bedije* je 1900.g. rekonstruisao kompletnu priču o Tristanu i Izoldi, uključivši sve promjene i dodavanje novih elemenata i tema koja je priča doživjela tokom vremena. Po njemu, čarobni napitak je simbol fatalnosti i neuništivosti ljubavi, koja obuhvata i tijelo i dušu, a ne samo pojedine djeliće tijela, koji se mogu razumom analizirati i opravdati ljubav. Ideju kurtoazne ljubavi je izbacio i ponovo uveo temu ljubavi kao sudbonosne i tragične strasti, tragične jer ljubav i lična sreća obezvređuju vršenje dužnosti u okviru jedne zajednice za razliku od antičkog shvatanja ljubavi kao fatalne strasti koja podstiče na podvige, ali upropaštava, koja uzdiže onog ko voli ali ne stvara radost (Banašević i dr. 1976).

4.3. *Obrada legende u Britaniji*

Kasnije prerade i tradicije nastale su od Proznog Tristana (the Prose Tristan) (c. 1240), i značajno su se razlikovale od ranijih priča Toma i Berula. Kompilacija Prozni Tristan obuhvata arturijanski ciklus kome je priključena i legenda o Tristanu i Izoldi, jer je Tristan postao jedan od vitezova Okruglog stola, a i legenda o svetom Gralu. I Tristan je kasnije išao u potragu za svetim Gralom. U Proznom Tristanu napitak nije toliko bitan jer su Tristan i Izolda bili zaljubljeni jedno u drugo i prije njene udaje za kralja Marka. Ovo djelo postalo je službena srednjovjekovna verzija priče na osnovu koje je Ser Tomas Malori,

engleski pisac, napisao *Arturovu smrt (Le Morte d'Arthur)* (Banašević i dr. 1976).

4.3.1. *Ser Tomas Malori (Sir Thomas Malory)*

U djelu *Le Morte d`Arthur*, koje se sastoji od 8 priča, Tomas Malori je iskoristio književni rod viteškog romana da bi napisao prvi prozni roman na engleskom jeziku, o Arturu, legendarnoj ličnosti iz prošlosti. Artur i njegovi vitezovi su predstavljali idealizovanu predstavu velikaša o samima sebi. Oni su predstavljali uzor muškarca, a njihove gospe su bile uzor otmjenosti.

To je bilo romantično viđenje srednjeg vijeka, koje je ostalo do danas. Iako je Malori vjerovao u srednjevjekovni ideal viteza i viteške vrline, da vitez mora biti odan svom kralju i da ga ne smije izdati, da se mora boriti za prava ugroženih, da se ne smije miješati u nepravednu borbu, tj, da ne smije biti ni ubica ni nasilnik, Arturov svijet u njegovom romanu nije tako idealan već odražava društvene prilike XV vijeka koje su se promijenile u odnosu na srednji vijek. Vazali više nisu bili zadovoljni kraljem jer je bilo suviše nepravdi, došlo je do dinastičkog rata Crvene i Bijele ruže, nastalo je vrijeme bezakonja. Osjećao se duh dekadentnog feudalizma. U Ratu dviju ruža staro plemstvo se istrijebilo na način kako je to Malori opisao u svojoj verziji legende o kralju Arturu. Feudalno junaštvo je postalo nasilje, poštovao se samo plemićki stalež dok su svi ostali postali žrtve nasilja, nisu imali zaštitu ni od koga, a odnosi između muškarca i žene su bili svedeni na čisti seks, izraz pohote, želje za posjedovanjem, nasrtanje, pogotovo na žene nižeg porijekla. Bez obzira sto su se ovi odnosi završavali i brakom, brak ih nije mijenjao. Malori je uspio da svom tom nasilju, brakolomstvu i rodoskrvnuću da oreol bajke i mističnosti i nestvarnosti. Uveo je temu propasti vitezova Okruglog stola, a što se tiče svetog Grala, vidio ga je samo ser Galahad, vanbračni sin ser Lanselota, jer je jedini bio čist od grijeha; iako nije rođen u konvencionalnom i zakonitom braku (Kovačević 1983: 101-104).

4.4. *Obrada legende u 19. vijeku*

19. vijek je bio doba ekonomske ekspanzije industrijalizacije i ubrzanih promjena i otkrića. To je doba optimizma i pozitivizma, ali i paradoksa i nesigurnosti, društvenih nemira i afirmacije vrijednosti i standarda „viktorijanskih vrijednosti“ što je uslovilo dvostrukim standardima između nacionalnog uspjeha i eksploatacije radničke klase i kolonija. Ideologija vladajuće klase počivala je na klasnom izrabljivanju i velikim klasnim razlikama i moralnim vrijednostima zasnovanim na hijerarhiji, kako u porodici, tako i u društvu, za čije očuvanje je bila zadužena crkva koja je i podržavala vladajuće klase što je bilo u suprotnosti sa hrišćanskim učenjem o jednakosti ljudi. Glavna osobina protestantskog morala je praktičnost bez mističnosti, i usaglašenost sa potrebama pojedinca u kapitalizmu gdje je život baziran na konkurenciji i takmičenju. Bitna su materijalna dobra i porijeklo i ugled, i kultura ponašanja

koja ide s tim, a ne kvalitet same osobe. Materjalni faktor i društveni položaj su važni i utiču na porodične i prijateljske odnose, a posebno na izbor bračnog druga. Viktorijanski ideal ženstvenosti je ljupka i skromna žena, odana u ljubavi i porodici, pametna; ali ne i intelektualka, nemaštovita, praktična, bez strasti, razumna, sa osjećajem odgovornosti. Brak, a i život imao je tržišnu vrijednost, jer je ženi osiguravao egzistenciju, što nažalost vrijedi i danas. I to objašnjava zašto je toliko sebičnosti, zlobe, sujete i zavisti u utakmici za pronalaženje bračnog partnera (Kovačević 1983).

4.4.1. *Alfred lord Tenison (Alfred Lord Tennyson)*

Tension obrađuje političku i istorijsku problematiku, kao i naučnu, klasičnu mitologiju, takođe i individualna razmišljanja i lična osjećanja. On povezuje dešavanja u prirodi sa unutrašnjim stanjem uma, opis prirode otvara emocionalni ili psihološki problem, svjestan ravnodušnosti prirode. Koristio je svoju poeziju da bi pokazao svoju ljubav za Englesku, i socijalne probleme, korupciju.

The Last Tournament obrađuje temu Arturove borbe sa Crvenim vitezom, dok je Lancelot na turniru u Kamelotu. Zadužen da nadgleda borbu vitezova, on dozvoljava da se prekrše sva pravila viteštva. Tristan pobjeđuje i razgovara sa Dagonetom, dvorskom ludom i vraća se u Tintagil, u dvorac kralja Marka , gdje proslavlja pobjedu sa Izoldom. Iznenada nailazi kralj Mark i obuzet ljubomorom napadne Tristana koji ne može da se brani i ubije ga. Artur pobjeđuje Crvenog viteza koji je osnovao svoj Okrugli sto negdje na sjeveru, i nalazi dvorsku ludu kako tuguje razalošćen Tristanovom smrću. Ginerva odlazi u manastir i shvata da voli Artura, a ne Lancelota. Artur joj oprašta i odlazi. Umire u bici protiv Modreda, svog vanbračnog sina koga je dobio sa svojom sestrom. Mač Eskalibur se baca u jezero.

Za Tenisona kralj Artur je simbol idealnog čovjeka, a Arturova Engleska je slika savršene Engleske. Tenison obrađuje temu osjećaja gubitka, sumnje, melanholije koja je u skladu sa depresijom vremena kad je živio. Ali, iako je više obuzet osjećanjima nego idejama, prisutna je kontrola emocija koja će postati karakteristična za Britance.

Kroz mit o Arturu i njegovoj ženi Ginervi, kroz ljubav i viteštvo, preljubu, metaforičkom slikom mača Eskalibura bačenim u jezero kao znaka kraja Arturovog kraljevstva, unosi promjenu morala i dekadenciju. Njegova melanholija je prvi znak tamnjenja poetske vizije nakon romantizma i kraja svijeta koga su poznavali, te duha vremena kao posljedicu toga.

Glavna tema je neuzvraćanje vjernosti, i bračne i viteške, nestajanje moralnog koda i časti viteza i odanosti kralju, što vodi političkoj borbi za vlast i nestajanju kraljevstva (uskoro se i Britanska imperija raspala). „Dok je u originalnoj verziji naglasak na ljubavi pod zaštitom Boga, ovdje je sve izgubilo svoju vrijednost, ljubav je samo seks i prevara, a niko nema karakteristike heroja

koji se bori za pravu stvar, već samo za vlast i politički uticaj“ (Carter, McRae 2001: 261-277).

4.4.2. *Metju Arnold (Matthew Arnold)*

1852. godine objavio je narativnu poemu *Tristam i Izolda (Tristram and Iseult)* u kojoj obrađuje romantičnu i tragičnu temu posljednjeg susreta ljubavnika, kada on leži smrtno ranjen i čeka da ona dođe. Posmatra more i nada se da će vidjeti brod sa svjetlima kojim će doći Izolda i razmišlja o njihovoj ljubavi i strasti, koja ih je obuzela kad su popili čudesni napitak. Izolda je došla prije nego što je umro i zajedno su otišli u smrt. Njegova zakonita žena, Izolda Bijelih ruku, odobrila je da se oni zajedno sahrane u mauzoleju u Kornvolu. Ona je jedina preživjela i sama odgaja djecu, daleko od svih. Oprostila je Tristanu njegovu ljubav prema Izoldi i preljubu. Bila je sretna i zahvalna što je živjela sa jednim od vitezova Okruglog stola i što o tome može da priča svojoj djeci.

Arnold je bio književni i socijalni kritičar. Borio se za toleranciju, razvoj opšte svjesnosti, i vjerovao je u viziju savršenstva, kad bi se radilo na ostvarenju vjere u bolje društvo i ljudski progres. U ovoj pjesmi tema je ljudska samoća i potraga za svojim unutrašnjim bićem. Tristan leži i razmišlja o svom životu. Prema prošlosti je gajio romantičnu nostalgiju, i smrt Tristana i Izolde je simboličko umiranje starog svijeta; svijeta ljubavi, strasti slobode u ljudskim odnosima, što nedostaje u industrijalizovanom modernom svijetu. Vjerovao je da se čovjek može vratiti božanskom jer je u njemu samom božanski dio. U ovoj pjesmi je takođe obradio temu odnosa čovjeka i prirode i konflikta razuma i osjećanja. Arnold je vjerovao u klasični ideal punoće života i umjetnosti i nadao se da seksualna ljubav može pomoći da se nađe ovaj integritet bez žrtvovanja emocionalne vitalnosti. Ali se uvjerio da to nije moguće (Carter, McRae 2001: 261-277).

4.4.3. *Svinburn (Algernon Charles Swinburne)*

Swinburn pripada Prerafaelitima, pokretu u umjetnosti i književnosti koji je bio protiv ružnoće u svakodnevnom životu. Divili su se srednjevjekovnoj jednostavnosti, prirodi, dubokoj moralnoj ozbiljnosti. Istražuju mističnost. Svinburn unosi nove teme: sadizam, seksualno zadovoljstvo i antihrišćanski pogled na svijet što je šokiralo viktorijanske čitaoce. Njegove ljubavne pjesme ne slave prirodu ljubavi, već istražuju bol i patnju koje su sastavni dio ljubavi. Bio je protiv ustaljenih kanona, u religiji je bio paganin, a u politici revolucionar.

Tristram of Lyonesse je velika epska pjesma koja obrađuje legendu o Tristanu i Izoldi. Sastoji se od jednog Preluda koji je himna ljubavi, i u kom opisuje Izoldu kao jednu od dvanaest najljepših žena iz mita, naravno, svaka predstavlja jedan mjesec u godini, i devet pjesama. Po njegovoj obradi, Tristan i Izolda bježe zajedno i skrivaju se kod Lancelota koji je sa Arturovom ženom

Ginevrom. A gdje bi? Tristan je oženjen Izoldom Bijelih ruku, ali nije konzumirao brak s njom. Pošto nije emotivno vezan za nju, on ne može ni da održava fizičku vezu sa njom. Vjeran je i emotivno i fizički svojoj pravoj ljubavi, Izoldi Plavokosoj, s kojom ne može da se oženi zbog spleta okolnosti i političkih razloga, jer njen muž je ipak kralj. Pošto razvod braka još nije bio afirmisan, njima preostaje jedino da bježe kao kakvi kriminalci i razbojnici, tražeći pomoć od jataka, da bi proživjeli svoju ljubav, i osjećajući se krivim bez krivice, kao da je ljubav grijeh i zločin. Napustivši kralja ona pokazuje da ništa materijalno, pa ni visok društveni položaj ni moć, ni vlast, što je bilo veoma važno u 19. vijeku, a čini se da je važno i danas, nije važno i nema vrijednost ljubavi. Ali ona se mora vratiti kralju Marku, a Tristan na poziv kralja Artura mora da se bori sa divom Urganom, a zatim sa osam opakih vitezova, na molbu svog imenjaka Tristana. U toj bici je smrtno ranjen i samo njegova Plavokosa Izolda može da ga spasi. Dogovoreno je da Izolda dođe brodom sa bijelim jedrima kao znakom da je ona na brodu. Izolda Bijelih ruku je iskoristila priliku da mu se osveti zato što je nije volio ni konzumirao njihov brak i govori mu da su jedra crna, sto znači da ona nije na brodu. Tristan od tuge umire, a kad je Izolda Plavokosa došla i vidjela da je on mrtav, srce joj je prepuklo od žalosti i pala je mrtva pored njega. Kralj Mark im oprašta i sahranjuje ih, ali more ih odvlači u svoje dubine pružajući im konačan mir (Carter, McRae 2001: 261-277).

5. *Obrade legende*

Legenda je imala uticaja i na druge pisce koji su i kroz druge izvore obrađivali glavnu nit legende na svoj individualan i različit način, stvarajući nove ljubavnike koji će takodje preživjeti vrijeme svog nastanka i živjeti i danas, podsjećajući na snagu i važnost uzajamne ljubavi koja poput plamena grije naša srca i djeluje kao putokaz u životu. Ove dvije književne obrade legende najbolje opisuju kompleksnost ljubavi i ljudskog stava prema njoj koji vodi različitim sudbinama.

Šekspirova tragedija Romeo i Julija, nastala u 16. vijeku, najpoznatija je verzija ove legende. Julija, kao i Izolda, zaljubljuje se u pogrešnog muškarca, pogrešnog ne zato što on nije vrijedan njene ljubavi, naprotiv, on joj po svemu odgovara i po temperamentu i staležu i društvenom položaju, a i iskreno je voli, što je i najvažnije, već je pogrešan sa stanovišta njihovih porodica i roditelja koji su u smrtnoj zavadi. Roditelji žele da Juliju udaju za nekog drugog, ali njih dvoje za razliku od Tristana i Izolde, odlučuju da se ne pokore tradiciji i konvencijama i da svoj život uzmu u svoje ruke i preuzmu odgovornost za sebe bez obzira na sve i tajno se vjenčaju. Nažalost, dolazi do nesporazuma, Romeo pomisli kad je vidi u kapeli da je ona mrtva, ispija otrov i ubija se, a ona kad se probudi i vidi mrtvog Romea pored sebe, uzima njegov nož i ubija se. Ovo je drama o sazrijevanju dvoje djece u odrasle ljude snažnih osjećanja, ljubavne strasti i zanosa, koji su pokretačka snaga i života i zapleta, a i raspleta, jer

njihova smrt ujedinjuje dvije porodice koje su na kraju morale da prihvate tu ljubav i preuzmu odgovornost za svoje postupke bazirane na mržnji i konvencijama.

Inače, Šekspir u djelu pominje sve načine na koje ljudi vide ljubav i ono što ona znači za njih, od pornografskog, čisto seksualnog shvatanja slugu i dadilje, preko ciničnog, kako to radi Merkucio do izvjestačeno-petrarkističnog shvatanja ljubavi Romea i Rozalinde, do prave, iskrene ljubavi Romea i Julije, koja obuhvata i emocije i fizičku privlačnost, i dušu i tijelo i savladava i vanjske i unutrašnje prepreke, i konvencije, ostajući vjerna sebi. Šekspir je izbacio ljubavni napitak kao simbol ljubavi, a umjesto njega uveo kurtoaznu ljubav u hrišćanski brak (Kostić 1983).

Roman *Orkanski visovi*, Emili Bronte, takođe, obrađuje strasnu ljubav, ljubav koja isto tako prevazilazi i život i smrt, ali koja je brutalna, amoralna, i ne donosi ni radost ni smirenje ni u životu ni u smrti. Viktorijansko društvo je odbacilo ovaj roman kao nastran zbog silovitosti emocija i zločina koje one pokreću, kao osporavanje božje pravde i ljubavi, gdje se gubi granica između ludila i normalnosti, bolesti i zdravlja, surovosti i plemenitosti, jer je lakše baviti se finim stvarima nego se zagledati u ljudsku prirodu, sagledati istinu o ljudskom unutrašnjem i društvenom životu.

Hitklif je kao dječak bio svirep i osvetoljubiv, ali Keti se vezala za njega. Šta se krije iza primitivnosti, ludila i nasilja koje povezuje njih dvoje? Kao što Svinburn kaže, „ljubav koja proždire i sam život, koja uništava sadašnjost i pustoši budućnost svojom neugasivom pobjesnilom vatrom “ (Charles A. Swinburne, „Emily Bronte“, Miscellanies, London).

Emily Bronte govori o životu i ljubavi u doba industrijske revolucije i modernog društva, o strastima živih ljudi, o snazi i moralu vlasništva i društvenih pogodnosti, o sklapanju brakova, o važnosti obrazovanja, o vrijednosti, značaju i uticaju religije, o odnosima između ljudi, intimnih, ali i društvenih, odnosu između bogatih i siromašnih, što i danas nije izgubilo na značaju i aktuelnosti, kada su razlike između bogatih i siromašnih sve veće.

Iako Katarina voli Hitklifa i može se udati za njega, ako želi, a želi ga; ona se udaje svojom voljom za Lintona, zaslijepljena njegovom kućom, bogatstvom, društvenim položajem, odjećom. I zbog svega materijalnog i interesa, ona odbacuje svoju ljubav, dok će njeno srce i duša stalno hrliti Hitklifu u zagrljaj, živeći u podvojenosti između imati, posjedovati i voljeti i ljubiti, između tijela i duše. A Hitklif će otići u svijet da bi se obogatio i da bi se smatrao dostojnim nje, jednakim na društvenom nivou, što bi značilo jednakim i na intimnom planu.

Hitklif i Katarina ne nalaze ni sreću ni mir, ni u životu ni u smrti, jer Katarina, simbol duše, napustila je svoje tijelo, Hitklifa, zbog konvencija i materijalnih stvari. Njena smrt je simbolična slika rastavljanja tijela i duše, žive smrti, jer Hitklif nastavlja da živi, ali bez svoje duše, on je ni živ ni mrtav. Sve bogatstvo koje je stekao i uzeo od drugih ne daje mu osjećaj ni ispunjenosti, a

kamoli života. A i mrtva duša ne nalazi svoj mir, tražeći svoje tijelo s kojim ne može da se spoji, jer je ostalo u drugoj dimenziji.

Ali, nada postoji u sljedećim generacijama koje počinju sve iz početka, upoznavajući i sebe i druge i prihvatajući ih onakvim kakvi jesu, a ne na osnovu toga šta posjeduju, vjerujući svojim osjećajima, sazrijevajući da bi bili spremni za pravu istinsku ljubav, sjedinjenje duha i tijela.

12. Ljudi i priroda su slični i jednako žive. Kao što Koljević kaže, i dok grane kupine spajaju Tristana i Izoldu u grobu, ujedinjujući ih i metaforički u ljubavi, dotle u *Orkanskim visovima*, vjetar zavija Katarininim glasom zovući Hitklifa, a umjesto kupine grane drveća poput njenih ruku grebu po prozoru, tražeći da uđu unutra, da ih Lokvud pusti, da se sjedini sa Hitklifom. Ali se uvijek mimoilaze i traže, jer su propustili priliku i izdali ljubav zbog materijalnih stvari koje ni jedno ni drugo nije usrećilo (Koljević 1988: 93-125).

6. *Zaključak*

Može se zaključiti da je postojala originalna priča o Tristanu i Izoldi koja je izgubljena, na koju su se oslanjali svi autori, jer bez obzira na razlike, koje su neminovne i zavise i od pjesnika i od vremena u kom stvaraju, osnovna radnja je slična, Tristan i Izolda se zaljubljuju jedno u drugo, ali ne mogu ostvariti svoju ljubav. Ostale verzije obrazlagale su njihovu ljubav i razdvojenost u zavisnosti kako je koji pjesnik shvatao šta je vječna ljubav i kakvi su bili običaji i shvatanja vremena u kom su stvarali. Jer, i religija i običaji, a i zakoni regulišu čovjekovo mjesto u društvu, nameću okvire i granice čovjekovog istorijskog, ali i intimnog i moralnog bića, određujući ga ne po tome šta jeste već šta ima, i radi i šta se očekuje od njega da radi.

Kao što legenda o Tristanu i Izoldi i njene obrade pokazuju, život je komplikovan i čovjek i njegova vjerovanja su komplikovana i mogu da razdvoje tijelo i dušu, kao što se Tristan (tijelo) i Izolda (duša) razdvajaju zbog unutrašnjih i vanjskih prepreka što dovodi do antagonizama u samoj osobi, tjerajući je da bira između jednog i drugog, zaboravljajući da ljubav, iako donosi bol, ona isto toliko donosi i radosti jer ona ne dolazi izvana nego iznutra, kao izraz naše sopstvene duše i života.

Ljubav kao Tristanova i Izoldina imaju svoje mjesto u svijetu, i pored sve agresivnosti i mržnje, i zavisti jer ljudska ljubav je odsjaj božanske.

I zato su potisnuti zdravi erotizam i ljubav prerušeni živjeli u trubadurskim idealima, kultu dame, gurnuti u kolektivno nesvjesno, izazivajući psihosomatske bolesti, ali i pobune protiv viktorijanskog i buržoaskog puritanizma, čekajući da ljudi u njima ne vide samo puku biološku spolnost već integraciji duha i tijela i harmonizaciji sopstvenog bića, jer *„ljubav je divlja snaga. Kad pokušavamo da je ukrotimo, ona nas uništava. Kad pokušavamo da je zatočimo, ona nas zarobljava. Kad pokušavamo da je razumemo, ostajemo izgubljeni i zbunjeni.“* (Paulo Koeljo).

Literatura

Petković 1967: S. Petković, *Legende o starim britanskim junacima*, Beograd: Narodna knjiga.

Viljem 1978: V. Šekspir, *Celokupna dela*, Beograd: Narodna knjiga, NOLIT.

http://www.geocities.com/CapitolHill/4186/Arthur/htmlpages/kingarthurbooks2.html, *Explorations in Arthurian Legends, A Literature Review,Part 7: Alfred, Lord Tennyson*

http:www.poetry foundation/Mathew Arnold

http://www.rochester.edu //Camelot/creator/publication/Tristram of Lyonesseby: Algernon Charles Swinburne (Author), from: *Tristram of Lyonesse and Other Poems* (Pp. 1 - 169) 1882 Tristram of Lyonesse, From Wikipedia, the free encyclopedia

Arnulf Krauze 2013: A. Krauze, *Kelti, istorija i mit o jednom zagonetnom narodu*, Laguna.

Sekundarni izvori

Kovačević i drugi 1983: I. Kovačević, V. Kostić, D. Pervaz, M. Frajnd, *Engleska književnost I*, Sarajevo: Svjetlost.

Kovačević i drugi 1983: I. Kovačević, M, Stansfield-Popović, V. Kostić, M. Šerbedzija, *Engleska književnost II,* Sarajevo: Svjetlost.

Banašević i drugi 1976: N. Banašević, M. Pavlović, M. Šamić, S. Vitanović, *Francuska književnost srednjeg vijeka*, Sarajevo: Svjetlost.

Carter, McRa 2001: R. Carter, J. McRa**,** *The Routledge History of literature in English, Britain and Ireland*, Routledge.

Koljević 1988: S. Koljević, *Hirovi romana*, Sarajevo: Svjetlost.

http://www.theage.com.au/articles/2003/07/24/1058853193538.html

http://nova-akropola.hr/kultura/religije-i-simboli-tristan-mit-i-simboli/ Delia Steinberg Guzmán Tristan - Mit i simboli**,** Iz: časopisa broj 34

*Microsoft ® Encarta ® 2006***.** © 1993-2005 Microsoft Corporation. All rights reserved.

http://www.advance.hr/tekst/mitologija-kelta/ A.Marković

Cotterell, A. and Storm, R. The ultimate Encyclopedia of Mythology. Annes Publishing, 2001. | 2. Macbain, A. Mitologija i religija Kelta. Beograd: Dečja knjiga, 2003. | 3. Squire, C. Mitologija Kelta. Zagreb: CID-NOVA, 2005. | 4. Nova Akropola: | 5. Nova Akropola:

http://hr.wikipedia.org/wiki/Tristan_i_Izolda

http://www.geocities.com/CapitolHill/4186/Arthur/htmlpages/kingarthurauthors.html#Malory

http://www.timelessmyths.com/arturian/roundtable.html#Tristan

Minja M. Ćevriz*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115913C

USING REALIA IN TEACHING VOCABULARY TO YOUNG LEARNERS

Introduction

In view of the language needs of the contemporary multilingual society, there has been a growing interest in the teaching English to young learners. I find the teaching of children very rewarding and enjoyable. However, working with young learners is highly responsible. So, English teachers should be true professionals when teaching children. They have to possess special skills and they should be aware of learners' specific needs in order to achieve success in teaching a foreign language to young learners.

1.*Vocabulary*

1.1 *Definition of vocabulary*

According to Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000), the word vocabulary means 'all the words in a particular language'.

Vocabulary can be defined, roughly, as the words we teach in the foreign language. However, a new item of vocabulary may be more than a single word: for example, *post office* and *mother-in-law*, which are made up of two or three words but express a single idea. There are also a multi-word idioms such as *call it a day*, where the meaning of the phrase cannot be deduced from an analysis of the component words. A useful convention is to cover all such cases by talking about vocabulary 'items' rather than 'words'. (Ur 1991: 60)

1.2 *The importance of vocabulary*

As I already mentioned, most teachers focus the process of learning a new language only on explaining grammatical rules and giving less importance to vocabulary. Teaching a foreign language is not only a matter of presenting grammatical structures. Students need more than a set of rules in order to communicate effectively.

'Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed.' This is how the linguist David Wilkins summed up

* minja-87@hotmail.com

the importance of vocabulary learning. His view is echoed in this advice to students from a recent coursebook (Dellar H and Hocking D, *Innovations*, LTP): 'If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words!' (Thornbury 2002: 13)

When we talk about teaching children, teaching vocabulary is very important, especially to children who are very young and who do not still understand grammatical rules and who do not know how to write. Also, very young children cannot recognize a form of a new word, so for them, the most important things in teaching vocabulary are meaning and pronunciation.

1.3 *Presenting vocabulary*

When teaching a new vocabulary, each teacher should bear in mind the question of how many words to present. According to Thornbury (2002), this question will depend on the following factors:

- the level of the learners
- the learners' familiarity with the words
- the difficulty of the items
- their 'teachability'
- whether items are being learned for production or for recognition only.

According to Thornbury (2002), a teacher can use a lot of methods in presenting vocabulary. Teachers can present vocabulary: Using translation, illustrating meaning, explaining meaning, highlighting the form and involving the learner. I shall pay most attention on presenting vocabulary through illustration of meaning.

An alternative to translation is to somehow illustrate or demonstrate the new words. (Thornbury 2002: 78) This can be done by using:

- real objects (realia),
- pictures or mime,
- visual aids (flashcards, wall charts, transparencies projected on the board or wall using the overhead projector, board drawings etc.).

2. *Realia*

2.1 *Definition of realia*

According to Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2002) realia are actual objects and items which are brought into a classroom as examples or as aids to be talked or written about and used in teaching. Realia may include such things as photographs, articles of clothing, kitchen objects, fruits, vegetables, etc.

In education, realia are objects from real life used in classroom instruction by educators to improve students' understanding of other cultures and real life situations. A teacher of a foreign language often employs realia to strengthen students' associations between words for everyday objects and the objects themselves. In many cases, these objects are part of an instructional kit which includes a manual and is thus considered as being part of a documentary whole by librarians.

Realia are also used to connect learners with the key focal point of a lesson by allowing tactile and multidimensional connection between learned material and the object of the lesson. They are best utilized for simple objects lending themselves to classroom settings and ease of control with minimum risk of accident throughout the student object interaction. (http://en.wikipedia.org/ wiki/Realia_(education) February 11, 2013)

2.2 *Using realia in teaching vocabulary to children*

Allen (1983) states that a picture is very useful if we want to help children to understand the meaning of a word, but real objects are better than pictures whenever we have them in the classroom. She suggests when there are real windows, doors, walls, desks and clocks in the classroom, it is foolish not to use them in teaching.

When we talk about teaching children, realia is a must. Children learn languages as visual learners. By having realia in the classroom, young learners can develop their

multi-sensor function by experiencing the learning through seeing, hearing, touching, and manipulating items.

Take the word apple: the probability of remembering it becomes much higher after experiencing the taste, touch and smell of the object! Realia do not have to be limited to food or drink. In fact, any object you can think of can be used as a teaching aid.

2.2.1 *Advantages of using realia*

1. Experience with real things with which one will interact in life is the best learning situation possible;
2. Real objects are plentiful and available everywhere;
3. Real items can be observed and handled, providing concrete learning experiences for the student;
4. Dealing with realia motivates the learner;
5. Realia can be used as part of the evaluation system;
6. Realia learning can be extended through the use of displays. (http://www.neiu.edu/~sdundis/hrd310/realia.pdf February, 18 2013)

2.2.2 *Disadvantages of using realia*

1. Real things are not always readily available;
2. Realia are not always practical for use in the classroom (size, price, etc.);
3. Affective learning is unpredictable through realia;
4. Storage and retrieval can create problems.
   (http://www.neiu.edu/~sdundis/hrd310/realia.pdf February, 18 2013)

Conclusion

As you can see, vocabulary is an important part of the English teaching process. It is supposed to be a very effective communicative device as it carries the highest level of importance within peoples´ verbal interaction.

I divided my work into two parts. In the first part I defined vocabulary and mentioned the importance of teaching it in the classroom. I also mentioned techniques of presenting vocabulary in the classroom and I tried to prove that teaching vocabulary within the classroom is not wasting time but a contribution to both, the teacher and learners. In the second part I defined realia and emphasized the use of it in the classroom, especially in teaching vocabulary to young children. I also mentioned advantages and disadvantages of using it.

However, realia became very popular in the contemporary teaching process and use of realia became essential in teaching vocabulary to children.

Also, through presentation of vocabulary a teacher does not teach only separate words but he or she teaches also listening, speaking, reading and writing altogether with grammar and pronunciation.

References

Allen (1983): V. French Allen, *Techniques in Teaching Vocabulary*, New York: Oxford University Press.

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (2000): *Oxford Advanced Learner's Dictionary (6th ed)*, Oxford University Press.

Richards, Jack C. and Schmidt, Richard (2002): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, third edition: Longman.

Thornbury (2002): S. Thornbury, *How to Teach Vocabulary*, Essex: Longman.

Ur (1991): P. Ur, *A Course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

http://en.wikipedia.org/wiki/Realia_(education)

http://www.neiu.edu/~sdundis/hrd310/realia.pdf

Мињa С. Радоња[*]
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115917R

ГРАЂЕЊЕ ИДЕНТИТЕТА И ОДНОСА КАО ВИД МАНИПУЛАЦИЈЕ У РЕКЛАМНИМ ПОРУКАМА - КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА

1. *Увод*

Дискурс рекламних порука постаје све занимљивији за лингвистичку анализу. Можемо утврдити да су елементи једне рекламне поруке онај који шаље поруку[1], онај коме је порука намијењена (увијек је то потенцијални купац), те сам производ. Предмет нашег рада су идентитети и односи у рекламним огласима, те како се они остварују језиком. Оно што нас интересује јесте да ли су дати идентитети конституисани језиком, и ако јесу, које су то језичке стратегије којим се то конституисање идентитета постиже. За корпус смо изабрали дискурс новинских реклама сматрајући да је то плодно тло за анализу ове врсте. Насумично смо изабрали 64 примјера (32 из домаћих часописа, а 32 из часописа на енглеском језику).

Циљ рада јесте провјерити и указати на манипулативну функцију рекламног дискурса. Корпус смо анализирални квалитативно и квантитативно.

2. *Теоријски и методолошки оквир*

Критичка анализа дискурса је област лингвистичке анализе која се бави односом употребе језика и друштвених и културолошких структура. Критичка анализа је прије свега квалитативна, те није довољан само опис неког језичког и друштвеног феномена, већ и његова интерпретација. Постоји неколико методолошких приступа овој врсти дискурсне анализе. Три кључна су: Ферклафов, Водаков и Ван Дејков. Ферклаф (1992), на чији смо се приступ ми највише ослонили, сматра да је дискурсни догађај неопходно анализирати на три нивоа. Он види дискурс као врсту друштвене праксе. Према њему, реалност није само представљена

---

[*] minjaradonja@ymail.com

[1] Упитно је ко се сматра пошиљаоцем поруке у рекламном дискурсу. Постоји ту више идентитета, као што су компанија која прави производ који се рекламира, маркетиншка агенција која кује рекламну поруку, те глумац или глумица који се неријетко приказују као говорна лица.

дискурсом, већ је њиме и конструисана. А то конструисање реалности се постиже грађењем идентитета, грађењем друштвених односа међу људима и грађењем идеја (1992: 63-64). У сврхе овог рада ми се бавимо само првим двјема аспектима конститутивне функције дискурса, и то онима које се тичу грађења идентитета и односа међу људима, што је код Халидеја груписано у једну, интерперсоналну функију. Поред Ферклафа и Халидеја, овим су се бавили и Анџела Годард и Џејмс Пол Ги. Годард (2001) разликује праве коваче поруке и праву публику од говорника и саговорника, тј. пошиљаоца и примаоца поруке као главних ликова рекламе. Ги (2010) има слично виђење идентитета као Ферклаф, те наводи алате грађења идентитета и алате грађења односа (*The Identities Building Tool* и *The Relationships Building Tool*). Ги сматра да је битно питање како се употребом ријечи граде, одржавају и мијењају различити односи међу људима и институцијама.

3. *Анализа*

При анализи смо се ослонили на Ферклафове (1992) смјернице за практичну анализу дискурса. Свакако, ми смо се осврнули на оне алате анализе који могу дати одговоре на наша питања у овом раду. Ферклаф (1989) разликује искуствене, релационе и експресивне вриједности језичких одлика. Искуствене вриједности односе се на представљање доживљаја свијета. Релационе су везане за стварање друштвених односа путем језика, док се експресивним вриједностима преноси вредновање реалности онако како је доживљава адресант. Ми своје истраживање највећим дијелом базирамо на релационим вриједностима, осврћући се и на остале гдје је то потребно. Првобитно смо узели у обзир вокабулар који је заступљен у рекламама. Анализу вокабулара смо ограничили на кључне ријечи у датом корпусу које могу указати на трагове идеологије у тексту. Од граматичких димензија од интереса за наш рад су транзитивност, модалност, начин, те прагматички принцип учтивости.

3.1 Релациона вриједност вокабулара

Анализу почињемо освртом на релациону вриједност вокабулара. Под релационом вриједношћу вокабулара се подразумијева употреба одређеног вокабулара да се искажу, али и креирају друштвени односи међу учесницима. Размотримо прву групу примјера:

(1) A mix of <u>three acids, TCA, Glycolic and Salicylic,</u> helps resurface texture, even skin tone, and reduce the look of pore size.

(*Women's Health*, April 2014, USA)

(2) Vratite koži mladalačku lepotu – trio kompleks kolagena, hijalurona i elastina**** - za podmlađen izgled.

(*ELLE*, februar 2014, RS)

Подвучене ријечи из наведених примјера припадају научном регистру. Позивајући се на овај регистар, пошиљалац поруке тежи успоставити однос повјерења са адресатом. Језик науке везује се за тачност података, а то је оно на шта творци рекламних порука рачунају.

(3) A great tasting tea for mums to be
All our great fresh taste, just without the caffeine*
**It is recommended that caffeine consumption should be limited whilst pregnant. PG tips decaf contains only 0.2% caffeine.*

(*Cosmopolitan*, March 2014, UK)

Примјер (3) илуструје разлике у стилу. Придјев *great* је учестао придјев у свакодневном говору, док је *mum* неформални облик именице *mother*. У истом примјеру је упортијебљен и формални стил лексички изражен обликом везника *whilst*, а граматички употребом пасива. Овај контраст је битан, јер се јасно виде разлике у функцијама формалног и неформалног стила. Формални стил се користи да се позове на ауторитет који је изнад самог преносиоца поруке, док употребом неформалног стила адресор жели да створи привид блискости са потенцијалним купцем, јер онима који су нам блиски чешће вјерујемо.

3.2 *Релациона вриједност граматичких структура*

Посматрајући релационе вриједности граматичких структура, примјетили смо учесталост изјавних реченица. Изјавном реченицом се преносе одређена обавјештења, а како је један од задатака рекламе обавијестити потенцијалне потрошаче о датом производу, присутност изјавних реченица је очекивана. Нас интересује да ли, и на који начин такве реченице стварају одрђене друштвене односе.

(4) Naučnici i lekari širom sveta preporučuju niskomineralizovane vode koje ne opterećuju organizam i naglašavaju važnost visoke alkalnosti. Alkalne vode, kao što je Prolom voda, u svetu se smatraju vodama mladosti. (...) Pijenjem 2-3 l Prolom vode dnevno Vaše telo biće očišćeno od toksina, Vaša koža biće nežna i elastična.

(*Women & The City*, april-maj 2013)

У наведеном примјеру (4), говорник/писац је тај који даје информације о производу, док је адресат тај који поруку прима. Статус адресата и адресора није исти. Говорник посједује информације које могу бити од користи адресату, те је тиме изнад њега. Илустрације ради, упоредимо однос онога који даје информације о производу и онога који прима те информације са односом наставник-ученик. Однос наставник-ученик је један од односа моћи. Ученик нема исти статус као наставник.

Наставник је тај који доминира у комуникативном чину, он саопштава информације, захтијева одређене активности од ученика итд. Онај који зна више од нас (рецимо говорник у реклами), на исти начин, има виши статус, те се њему покоравамо. Дакле, ако нам кажу да је Пролом вода здрава, ми вјерујемо у то јер сматрамо да онај ко нам износи те чињенице има већи приступ информацијама и да зна више од нас (барем када су у питању особине Пролом воде).

Претходно речено у тијесној вези је са модалношћу, како је види Ферклаф. Он наводи сљедеће:

„Модалност је у вези са ауторитетом говорника или писца и постоје двије димензије модалности, зависно од тога ка чему је ауторитативност усмјерена. Прво, ако се ради о ауторитативности једног учесника над другим, у питању је релациона модалност. Друго, ако се ради о ауторитативности говорника или писца у односу на истинито или могуће представљање реалности, ради се о експресивној модалности, тј. о модалности говорниковог/пишчевог вредновања истине.“[2] (Ферклаф 1989: 126-127)

У нашем скромном корпусу нисмо пронашли примјере релационе модалности.

Тврдити да се она не јавља у рекламном дискурсу би захтјевало анализу на обимнијем корпусу. Али рјешење које нудимо је да се овај вид модалности не користи често да би се са саговорнком успоставио пријатељски однос. С друге стране, корпус обилује видовима експресивне модалности:

(5) THIS <u>WILL</u> BE YOUR DAY
The new fragrance for women. Featuring Gwyneth Paltrow.
(*ELLE*, January 2014, UK)

У овом примјеру, саговорник исказује своје виђење реалности које се може остварити (тј. које се увијек остварује) ако се користи поменути парфем. Модалност је изражена модалним глаголом *will*, који овдје семантички означава предвиђање будућности. Опет ћемо се осврнути на односе говорника и саговорника. Адресор, у ово случају позната глумица која, притом, користи производ, говори нам да ће нам парфем донијети успјешан дан. Да ли екпресивна модалности гради однос говорник-саговорник? У овом случају да, јер госпођа Пелтроу доноси суд и даје информације на основу сопственог искуства, те је у повољнијем положају од нас. У примјеру (6) видимо експресивну вриједност изражену категоричком модалношћу (презентом):

[2] „Modality is to do with speaker of writer authority, and there are two dimensions to modality, depending on what direction authority is oriented in. Firstly, if it is a matter of the authority of one participant in relation to others, we have relational modality. Secondly, if it is a matter of the speaker or writer's authority with respect to the truth or probability of a representation of reality, we have expressive modality, i.e. the modality of the speaker/writer's evaluation of truth.“ (Ферклаф 1989: 126-127)

(6) THE PERFECT CHRISTMAS COMES WRAPPED IN BLUE.
TIFFANY & CO.

(*ELLE*, January 2014, UK)

Поред изјавних реченица, императив је најучесталији облик у рекламним порукама. Ми знамо да се императивом од саговорника захтјева нешто. Самим тим да је неко у позицији да захтјева говори да он има ауторитет. Уколико ви радите нешто за некога, а при том од тога немате никакве користи, свједочи о томе да та особа има неку врсту ауторитета над вама. Ипак, пажљивом анализом корпуса видимо да форма императива није нужно једнака наређивању.

(7) Podravka je svoj asortiman čajeva proširila s novim biljnim čajevima – Bazga, Kopriva i Majčina dušica. Probaj nove okuse i uživaj svim srcem.

(*Ljepota i zdravlje*, februar 2014, BiH)

(8) REŠITE SE GORUŠICE
CONTROLOC Control LEČI I UZROK I POSLEDICE

(*BLIC Žena*, februar 2013)

(9) ORAL B
POLISH AWAY PLAQUE AND 80% OF SURFACE STAINS FOR WHITER TEETH IN 2 WEEKS

(*ELLE*, januar 2014)

О императиву знамо неколико ствари. Прво, постоји онај који нешто захтијева; затим, постоји лице од кога се нешто очекује да уради; коначно, постоји наредба која треба да се изврши и она је у корист онога ко је издаје. Ово посљедње је нарочито битно. Уколико неко каже „Донеси ми чашу воде!“, особа која ће имати користи од тог чина није особа која извршава ту радњу, већ особа која је дала наређење. Осврнимо се сада на примјере (7), (8) и (9). Подвучени глаголски облици имају форму императива: *пробај*, *уживај*, *решите се*, *polish away*. Из ових примјера јасно се види да радња која би била извршена није у корист онога ко даје наредбу. Дакле, порука „*polish away plaque*“, иако има форму императива, корист неће донијети говорнику поруке, него саговорнику који ће извршити ту радњу. Исто тако, многима не би било мрско да изврше наредбу из примјера (5). Дакле, када је императив у интересу саговорника, он се не сматра наредбом. Ипак, када бисмо послушали говорника и урадили оно што је најбоље за нас (уживали у новим подравкиним чајевима или ријешили се горушице и зубног плака), то значи да треба да купимо поменуте производе, а то би итекако донијело користи ковачу поруке, било да је то произвођач или маркетиншка компанија. Овдје видимо примјер маскирања односа моћи употребом императива којим се не изражава директна наредба.

Осврнули смо се и на учтивост, провјеравајући које стратегије учтивости су најзаступљеније у овом дискурсу. Корпус показује

доминацију стратегија интегративне учтивости, гдје се позива на заједнички циљ и пријатељски однос:

(10) FEEL THE SCIENCE OF SOFT. NB
LET'S MAKE EXCELLENT HAPPEN.
(*Women's Health*, April 2014, USA)

(11) imaš dobar recept? klikni na www.slastistika.hr podijeli ga s nama
postani slastičar! Pridruži se...
(*Ljepota i zdravlje*, novembar 2013)

У примјерима наведеним горе јасно се види тенденција да се нагласи блискост између адресора и примаоца поруке. С лингвистичке стране, то се постиже ријечима као што су *let's*, директно обраћање пер ту (имаш, постани, а не имате, постаните, и сл.), те замјеницом „ми" (с нама).

До сада смо разматрали идентитете и односе говорника и саговорника, али постоји још један идентитет вриједан анализе, а то је идентитет самог производа. Да бисмо најадекватније разрадили ову тврдњу, у даљој анализи граматичких структура, а у складу са захтјевима критичке анализе дискурса, позивамо се на Халидејев функционални приступ граматици, који је усмјерен ка значењу.

Иако се у системској лингвистици транзитивност повезује са идеационом метафункцијом, наше запажање је да се она у рекламном дискурсу такође користи како би се створили идентитети производа и говорника. Транзитивност се односи на врсте процеса у клаузама, као и учеснике у њима. Постоји неколико процеса, што се јасно види из табеле (в. *Table 5(1)*).

Како је тема нашег излагања грађење идентитета и односа, ми ћемо се у овом раду задржати на материјалним процесима, иако се и други процеси јављају у корпусу. Дакле, материјалне клаузе подразумијевају одређене активности (радњу или збивањ) и учеснике, актера (Actor) који врши радњу и циљ (Goal или Patient) који трпи одређене промјене.

(12) GARNIER 5sec Perfect Blur Za samo 5 sekundi **ublažava** znakove starenja. Uverite se sami! **Neutrališe** sjaj, vizuelno **ublažava** nepravilnosti, vizuelno **popunjava** bore, **sužava** pore.
(*ELLE*, februar 2014, RS)

Table 5(1) Examples of different process types from 'Interview of Chinua Achebe'

Process type	Example (Process + participants underlined; Process in bold; circumstances in italics)
material	*During the European scramble for Africa*, Nigeria **fell** *to the British.*
	and the British **ruled** it *until 1960*
behavioural	people are **laughing.**
mental	The Ibos **did not approve of** kings.
verbal	so we **say**→ that every fourth African is a Nigerian
	Can you **tell** us *about the political and cultural make-up of Nigeria?*
relational	that every fourth African **is** a Nigerian.
existential	so *today* there'**s** Christianity *in the south*

(Халидеј 2004: 171)

(13) U četrdesetima, koža zahtjeva intenzivniju njegu i kao takva sklona je sušenju i boranju. Weleda linija za njegu lica od nara **ojačava** kožnu strukturu, **aktivira** obnavljanje ćelija, **poboljšava** zategnutost i elastičnost kože.

(*Ljepota i zdravlje*, februar 2014, BiH)

(14) The new olay regenerist (...) **renews** surface cells to even skin tone and reduces the appearance of dark spots.

(*Cosmopolitan*, March 2014, USA)

Посматрајући примјере, можемо препознати наведене елементе материјалних процеса. Актере, као и циљ смо подвукли, а сам процес је подвучен и подебљан. Актери су или назив производа (*GARNIER 5sec Perfect Blur*), или референција на производ (*Weleda linija za njegu lica*, *the new olay regenerist*). Материјалним клаузама са производом као актером се производ приказује као активни учесник. Актер је најчешће живо биће, док је у нашем корпусу то производ, што говори у прилог нашој тези.

Прегледности ради, резултате истраживања смо представили табеларно (Табела 1.).

Табела 1. *Процентуални приказ језичких стратегија грађења идентитета и односа у корпусу*

Језичке стратегије	C (%)	E (%)
1. релациона вриједност вокабулара	37,5	56,25
2. изјавне реченице	43,75	40,62
3. модалност (експресивна)	28,12	43,75
4. императив	50	62,5
5. учтивост (стратегија интегративне учтивости)	25	56,25
учтивост (стратегија индивидуалистичке учтивости)	31,25	9,3
6. материјалне клаузе	40,6	37,5

Дата табела не показује само поређење једног и другог корпуса, већ и свједочи о присуству анализираних језичких стратегија. Језичке стратегије смо представили оним редослиједом којим смо их поменули у раду. „C“ представља корпус издвојен из домаћих часописа, а „E“ корпус из часописа на енглеском језику. Резултати показују да су најучесталије језичке стратегије императив, стратегије интегративне учтивости и експресивна модалност.

4. *Интерпретација резултата*

Задатак који смо себи поставили био је да провјеримо да ли у корпусу који смо изабрали има трагова манипулације путем грађења идентитета и односа. Идентитети које смо дијагностиковали су идентитет пошиљаоца поруке, идентитет примаоца поруке, те идентитет самог производа.

Пошиљалац поруке је заузимао два могућа идентитета (идентитет особе од ауторитета и идентитет пријатеља). Ауторитативност се постизала избором формалног стила, те употребом вокабулара из научног регистра. Тиме, онога ко шаље поруку доживљавамо као стручњака и вјерујемо му. Други идентитет био је идентитет пријатељски настројеног адресора, који се изградио употребом вокабулара из регистра свакодневног говора. Употребом језика неформалног стила тежи се приближити групи којој је порука намјењена, те смањити јаз који постоји између онога ко нуди робу и онога ко треба да је купи. Та синтетичка фамилијарност нарочито је присутна у енглеском корпусу, а постиже се још и честом употребом стратегија интегративне учтивости и употребом императива у контексту рекламних порука како смо га анализирали у овом раду.

Идентитет примаоца поруке одређен је идентитетом који заузима пошиљалац. Грађење сопственог идентитета често подразумијева грађење идентитета друге особе с којом учествујемо у комуникацији, који је

сличан или супротан нашем идентитету. Тако, пошиљаоци порука, заузевши ауторитативан однос, граде идентитет потчињености онога коме је порука намјењена. На исти начин, преузевши улогу пријатеља који упућује на то шта је корисно, здраво, сигурно, адресор тежи успоставити однос повјерења и симулирати дискурс свакодневних интеракција између блиских људи.

Трећи идентитет који смо констатовали је идентитет самог производа. Употребом материјалних клауза, гдје је производ актер у процесима који су изражени глаголом, наглашава се да је он тај који врши одређене радње и потрошачу доноси младолик изглед, бијеле зубе, јаку и здраву косу, а односи знакове старења, болести, умора, итд.

При контрастирању резултата видимо да нема великих разлика у једном и другом корпусу осим кад је у питању учтивост. У првом корпусу (С), стратегије индивидуалистичке учтивости, које изражавају друштвену даљину, чешће су употријебљене него стратегије интегративне учтивости. У корпусу на енглеском језику је обрнута ситуација, гдје видимо доминацију интегративне учтивости (присутне у преко 50% примјера). Експресивна модалност (најчешће категоричка), такође је значајно присутнија у другом корпусу. Када је вокабулар у питању, и један и други језик вјешто оперишу различитим регистрима и стиловима у сврхе убјеђивања. Примјећујемо, ипак, да је употреба неформалног стила присутнија у енглеском језику него у нашем. Контрастивна анализа нам указује на различите приступе купцу које произилазе из културолошких виђења човјека.

Међутим, не можемо а да не примјетимо контраст идентитета. Пошиљалац поруке, наиме, у рекламном корпусу, заузима и ауторитативан и пријатељски став, што се на први поглед чини контрадикторним. Ипак, треба узети у обзир чињеницу да је комуникација сложен процес при чему порука која се шаље пролази кроз процес декодирања од стране другог учесника у комуникацији, те ми никад не знамо како ће наше ријечи бити схваћене. Сходно томе, ни творци маркетиншких порука не знају да ли и које стратегије имају успјеха, те бирају различите путеве да дођу до купаца.

5. *Закључак*

Према лингвистима из области критичке анализе дискурса, језик не служи само да се њиме вјерно прикаже реалност, већ се језиком реалност и креира. Креира се виђење свијета а самим тим и виђење учесника у том свијету. Како је рекламни дискурс погодан за креирање различитих реалности, претпоставили смо да се стварањем различитих идентитета и односа тежи манипулисати потенцијалним купцима.

Препознали смо три врсте идентитета у рекламном дискурсу (идентитет пошиљаоца поруке, идентитет примаоца поруке и идентитет

производа). Уочили смо и шест језичких стратегија којим се постиже то грађење:

1. релациона вриједност вокабулара, која подразумјева употребу различитог регистра и стила зависно од тога шта се жели постићи исказом;
2. употреба изјавних реченица;
3. експресивна модалност;
4. императив;
5. употреба интегративне и индивидуалистичке учтивости, и
6. употреба материјалних клауза.

Упоредивши резултате анализе на два корпуса видјели смо да су поменуте стратегије заступљене у оба језика, али да се пожељни односи граде у складу са вијђењем човјека у датој култури. У нашем корпусу преовладавају односи засновани на ауторитету, можда јер је наш човјек навикао на потчињеност. Енглески корпус је корпус демократије и друштвене близине, што показују примјери честе употребе неформалног стила и позитивних стратегија убјеђивања.

Ипак, културолошке разлике у рекламама нису тако очигледне, јер водеће маркетиншке компаније из свијета постављају стандарде којима се приклањају сви, па некад није лако препознати да ли реклама ствара слику наше културе или увози нечије туђе.

Извори

Ljepota i zdravlje BiH
Lepoza i zdravlje RS
Casaviva
Joy
ELLE
Women and the City
Enterijer magazin
Cosmopolitan RS i CG
Architectural record
BAZAAR USA
Eating Well
ELLE UK
ELLE USA
Forbes USA
Glamour USA
Marie Claire UK
Cosmopolitan UK
Sport Diver USA
Tattler UK
Vanity Fair USA
Vogue UK

Allure USA
Women's Health USA
Shape USA

Литература

Ги (2010): Gee, J.P. *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. New York and London: Routledge.

Годард (2001): Goddard, Angela. *The Language of Advertising: Written texts*. London and New York: Routledge.

Ферклаф (1989): Fairclough, N. *Language and power*. United Kingdom: Longman.

Ферклаф (1992): Fairclough, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London and New York: Longman.

Халидеј (2004): Halliday, M. A. K. & C. Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.

Младена Д. Тадић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115929T

КОНЦЕПТУАЛНА МЕТАФОРА КАО СРЕДСТВО УБЈЕЂИВАЊА У ПОЛИТИЧКОМ ДИСКУРСУ МИТА РОМНИЈА

1. *Метафора као когнитивни феномен*

Језик је одувијек био предмет пажње многих наука. Неке од њих су изродиле објашњења, дефиниције, увјерења и хипотезе којима се и данас служимо. Сазријевањем сваке науке долази до постепеног одбацивања одређених теорија и појаве нових, прилагођених специфичним потребама свакодневног живота. Једна од таквих наука је и когнитивна лингвистика која се уобличила крајем осамдесетих година прошлог вијека, проучавајући повезаност језика и мишљења.

Да је говорење немогуће одвојити од мишљења, утемељивачи когнитивне лингвистике Џорџ Лејкоф и Марк Џонсон (1980) најбоље описују у својој књизи *Метафоре по којима живимо* (енгл. *Metaphors We Live By)*. Рад Лејкофа и Џонсона зачетак је концептуалне теорије метафоре као когнитивног феномена, тј. сложене менталне операције коју свакодневно користимо и чије сложености нисмо свјесни. Захваљујући приступу ових двају аутора, метафора се посматра као когнитивни феномен који је дио нашег ума.

Другим ријечима, за разлику од традиционалног схватања метафоре као стилске фигуре, когнитивна лингвистика сматра да је метафора у основи нашег појмовног система, уобичајеног мишљења и свакодневног језика. Мисао своју форму добија кроз језик, постајући одраз наше личности, нашег идентитета. Проучавањем језика и мишљења стичемо увид у структуру нашег спознајног система и његовог функционисања.

Метафора је специфична појава која се активира када одређене појаве не можемо конкретно описати употребом свакодневног језика. Присутна је у разним областима људског дјеловања и као таква представља основно средство доживљавања и разумијевања апстрактних искустава. Спонтано и сасвим несвјесно, човјек свакодневно изговори огроман број метафора. Лејкоф и Џонсон (1980) дефинишу метафору као разумијевање једне ствари помоћу неке друге. Ранко Бугарски (1972: 161) каже да се метафора јавља „у функцији констатације уочених односа доводећи два потпуно различита домена у међусобан когнитивни однос“.

* tmladena@yahoo.com

Корпус за ово истраживање обухвата 71,038 ријечи заједно са 116 метафоричко-лингвистичких израза из 30 говора америчког политичара Мита Ромнија, кандидата Републиканске странке на предсједничким изборима, који су објављени на интернету у периоду од јануара до октобра 2012. године. Посебна пажња је усмјерена ка успостављању равнотеже између два модела анализе корпуса: квантитативног и квалитативног, односно учесталости метафоре у језику и њеног значења. Критичком анализом покушали смо идентификовати и објаснити све оне метафоре и технике убјеђивања које су се појављивале у политичком дискурсу.

Метафору бисмо могли дефинисати као разумијевање једног домена, који је обично апстрактан, помоћу другог, који је чулно опипљив, конкретан. Отуда добијамо да се механизам метафоре састоји у пресликавању структуре конкретног домена на апстрактни. Домен који пресликава своју структуру зове се изворни (енгл. *source domain*), а онај који се на темељу њега поима јесте циљни (енгл. *target domain*).

Како бисмо илустровали горе наведено, навешћемо примјер ексцерпиран из говора америчког политичара Мита Ромнија[1].

(1) Треба да схватимо да бирамо не само ко ће да нас *води* него и избор између двије различите *стазе* и судбине нашег народа (*Слобода и могућност* 30.3.2012.[2]) [3](вп).

(2) Већ смо видјели куда овај *пут* води [...] друге націје су одабрале тај *пут* (*Боља Америка почиње вечерас* 24.4.2012.)[4](вп).

Дакле, видљиво је да се у датом примјеру заправо говори о политичкој кампањи. Будући да је политика, а самим тим и политичка кампања, апстрактан феномен закључујемо да се ради о циљном домену. Ријечи које смо написали у курзиву указују на чињеницу да ми о кампањи говоримо као о путовању које има свог водича и стазу. Према томе, путовање као конкретнији појам добија статус изворног домена. На изворни домен нас упућују метафоричко језички изрази попут *guide* и *paths*. Тако се ПУТОВАЊЕ као концептуални феномен пресликава на домен ПОЛИТИЧКЕ КАМПАЊЕ, градећи једну концептуалну метафору

[1] На крају рада наведени су политички говори којима смо се користили у корпусу и хиперлинк.

[2] Дати бројеви представљају датум када су текстови са наведеним реченицама објављени.

[3] We should understand that we are selecting not just who should guide us but a choice between two distinct paths and destinies for our nation (*Freedom and Opportunity* 30.3.2012). Такође, скраћеницу „вп“ у тексту треба тумачити као властити превод.

[4] We're already seen were this path leads [...] other nations have chosen that path (*A Better America Begins Tonight* 24.4.2012).

ПОЛИТИЧКА КАМПАЊА ЈЕ ПУТОВАЊЕ.[5] Ковечес (2002) указује да је такав назив метафоре уствари скраћени облик биљежења скупа пресликавања коресподенција из изворног на циљни домен. Важно је напоменути да су дата пресликавања превасходно утемељена на нашем искуству и кулутри којој припадамо.

Међутим, да ли су све ријечи и реченице неког дискурса метафоричне и како направити дистинкцију између дословног и пренесеног значења? Видјели смо да је према когнитивно-лингвистичком приступу метафора дефинисана као ствар мишљења и да својом сликовитошћу привлачи пажњу слушаоца или читаоца, наводећи га да на тренутак стане и размисли прије него ли започне конверзацију. Оно што је најважније и што би требало послужити као одскочна даска у прављењу разлике између ова два модела јесте чињеница да метафора представља један од основних начина организације нашег појмовног система. Захваљујући њој, у стању смо да апстрактне појмове дефинишемо преко конкретних, чулно опипљивих. Сљедећи примјер из корпуса потврдиће основне карактеристике метафоричког значења:

(3) Такође морамо *изградити* чврсте аргументе који унапређују наше вриједности и промовишу мир (*Ромнијев политички говор у Јерусалиму* 29.7. 2012) [6](вп).

У наведеном примјеру видљиво је тумачење једног апстрактног појма (*аргумент*) помоћу другог, конкретнијег (*изградити*). [7] Дакле, можемо закључити да се код метафоре одређено знање и искуство везано за један појам (*грађевина*) пресликава на неки други појам (*аргумент*). Према томе, концептуална метафора представља низ пресликавања према којима ентитети из једног домена одговарају ентитетима другог домена. Метафора, овако схваћена, постаје један од основних инструмената концептуализације свијета у којем обитавамо.

Дослован израз се, насупрот метафоричком, дефинише као једноставан израз, без емотивне резонанце и домена који би се пресликавали један на другога. Другим ријечима, имамо један конкретан израз који је у строгом складу са својим оригиналним значењем и који се не покушава објаснити или уопредити са неким другим изразом. Примјер који смо издвојили из корпуса гласи:

(4) У Египту ћу употријебити наш утицај [...] како бих ургирао нову владу да представи све Египћане, да *саградим* демократске

[5] Установљена конвенција налаже да се концептуална метафора и појмови на које се она односи пишу великим словом.

[6] But we must also build strong arguments that advance our values and promote peace (*Mit Romney's Policy Speech in Jerusalem* 29.7. 2012).

[7] Реченица се може свести на концептуалну метафору АРГУМЕНТ ЈЕ ГРАЂЕВИНА (енгл. AN ARGUMENT IS A BUILDING) (Лејкоф и Џонсон, 1980: 98).

институције... (*Говор о спољној политици: „ Камени оквир лидерства“* 8.10.2012.)[8](вп).

На крају можемо закључити да се метафорично и дословно значење константно преплићу и да је њихова употреба у говору зависна од ефекта који се жели постићи.

2. *Метафора као средство убјеђивања*

Да бисмо дефинисали метафору, морамо објединити неколико нивоа њене реализације. Један од њих је прагматични, који јасно показује сврху постојања метафоре у политичком дискурсу. Употребом метафоре, политичари покушавају убиједити потенцијалне сљедбенике да се њима и њиховој политици у потпуности може вјеровати. Ипак, није свака метафора продуктивна и свака метафора нема јаку убјеђивачку моћ. Стога, политичар мора пажљиво одабрати које метафоре ће уврстити у свој говор, а које не што је од суштинског значаја за успјех у даљем вођењу политичке кампање.

Метафора изражена кроз језик представља основно средство убјеђивања. Њен свеобухватни циљ јесте да уђе у свијест сваког бирача наводећи га да гласа, а самим тим и доприносе побједи једног или поразу другог политичког кандидата. Понекад бирачи имају бољи, а некад лошији избор кандидата. Међутим, било да се бира између два добра или два зла, пресудиће онај фактор који се гласачу чини квалитетнијим и вјеродостојнијим. А такав критеријум може бити задовољен одабиром правих ријечи односно метафора у право вријеме. Другим ријечима, одабир одговарајуће метафоре у политичком дискурсу показаће колико је неки кандидат био увјерљив и да ли је уопште оставио утисак на гласача. Метафора говору и говорнику даје динамику, а у слушаоцу покреће емоцију.

Политички говор је специфичан по томе што има за циљ да представи идеализовану слику друштва у којем живимо. Стога, избор метафоре највјероватније је свјестан одабир који би требало да прикаже ту идеализовану визију. Даље, метафора буди емоцију кроз коју политички кандидат исказује своје аспирације. Она успоставља слику политичара као некога ко је мио, љубазан и ко дијели исте снове, увјерења и морални интегритет као и гласач. Пошто метафора одређује начин на који мислимо, многе културне вриједности се одражавају у дискурсу који се презентује.

Како бисмо демонстрирали начин на који политичари путем метафоре развијају убједљиве аргументе, послужићемо се примјером издвојеним из говора америчког политичара Мита Ромнија:

[8] In Egypt, I will use our influence [...] to urge the new government to represent all Egyptians, *to build* democratic institutions...(*Foreign Policy Speech ‘The Mantel of Leadership’* 8.10.2012.

(5) Волим посао, и не гледам га као неко нужно зло. Доживљавам га као средство испуњења људских снова. Срео сам Роду Елиот, јуче. Годинама је водила породичне ресторане, посао који је присутан у њеној породици 82 године. На врхунцу моћи, запослила је 200 људи. Управо је те ресторане затворила говорећи ми да су је прописи, порези и ефекти Обамине економије довели до финансијског краха. Овдје се није радило о новцу, овдје се радило о будућности њене породице и породица њених радника. Желим да помогнем стотинама и хиљадама сањара попут Роде. И хоћу (*Истинска промјена од првог дана* 2.11.2012.)[9] (вп).

Наведени примјер би се могао протумачити на више начина, што нас уједно наводи на једну од главних предности метафоре која сваком слушаоцу оставља простор и слободу да донесе своје властите закључке о тексту. У складу са реченим, осврнућемо се на једно од могућих тумачења на основу којег можемо закључити да метафора постаје убједљива кроз успостављање моралног кредибилитета. Ромни је свјестан да с времена на вријеме мора „убацити“ ријечи и реченице које ће дати емотивну ноту тексту. Како бисмо у потпуности разумјели његово обраћање, потребно је размотрити симболику сна коју наводи у самом почетку свог излагања. „Сан“ је симбол наде у бољи живот, и као такав често се провлачи кроз цијели корпус. Дакле, ријеч је о сну који сваки Американац сања и настоји да оствари. Амерички сан преставља увјерење да живот може бити бољи него што јесте а људска несрећа, проузрокована другим људским бићима, елиминисана постизањем личних циљева.

Мотив сна се врло често прожима и кроз остале говоре кандидата Републиканске странке, што је могуће потврдити сљедећим примјером:

(6) Амерички сан није нестао; само је мало удаљен од сваког. Знам шта је потребно да га вратим, да инспирише нашу дјецу баш као што је инспирисао наше очеве и мајке. Толико су се жртвовали, да бисмо га могли имати као дио нашиг живота. Сада је наш ред, наша одговорност да обновимо могућност и просперитет и снове који су јачали нашу націју од самог

[9] I like business, I don’t see it as a necessary evil. I see it as a means for people to fulfill their dreams. Yesterday, I met Rhoda Elliott. She has been running her family restaurants for years, a business that has been in her family for 82 years. At its high point, she employed 200 people. She just closed it down telling me that regulations, taxes and the effects of the Obama economy put her out of business. This wasn’t about money, this was about a future for her family and for her family of employees. I want to help hundreds and thousands of dreamers like Rhoda. And I will (*Real Change From Day One* 2.11.2012).

почетка. То је дужност коју морамо испунити (*Латиноамеричка привредна комора* 17.9.2012..)[10] (вп).

Ако бисмо поредали амбиције америчког сна и сна који се наводи у горе наведеним примјерима, видјели бисмо да теже ка остварењу личних, друштевних и културних циљева. Кроз метафору сна, Мит Ромни наглашава да добро неког појединца може постати добро цијеле націје.

На основу прегледа наведених примјера, такође се може закључити да Ромни своју реторику обогаћује мотивима породице. Бивајући одраз сигурности и моралности, „породица“ игра и те како важну улогу у постизању политичког кредибилитета. Кроз метафоричну употрену сна, а самим тим и породице, говорник ствара замишљену идеалну будућност прилагођену личним аспирацијама.

3. *Врсте метафора у политичком дискурсу*

Политичка мисао је резиденција за посебно сликовите и оригиналне примјере концептуалних метафора. Политичари покрећу бираче користећи се разним врстама метафора. Избор метафоре одређује квалитет говора као и ниво персуазивности која се жељела постићи у датом тренутку. Истраживања су показала да политички дискурс Мита Ромнија обилује разним метафоричко-лингвистичким изразима, и то оним чији се изворни домени односе на путовање, грађевину и рат.

Према когнитивној функцији коју обављају концептуалне метафоре могу бити класификоване на структурне, оријентационе и онтолошке (Лејкоф и Џонсон 1980: 15-69).

Нашу пажњу ћемо посветити структурним метафорама будући да су најзаступљеније метафоре у корпусу који смо истраживали. Изворни домен ове врсте метафоре пружа богату структуру знања циљном домену. То заправо подразумијева да ће говорник разумјети циљни домен само кроз структуру изворног домена. Од укупно 12 изворних домена, односно 116 метафоричко-лингвистичких израза које смо пронашли у корпусу, најзаступљенији су били изворни домени путовања, грађевине и рата.[11] Такви су сљедећи примјери:

---

[10] The American Dream is not gone; it has just been put a little further from each. I know what it takes to bring it back, to have it inspire our children just as it inspired our fathers and mothers. They sacrificed so much, so that we might have it as part of our lives. Now it is our turn, our responsibility to restore the opporunity and prosperity and dreams that have invigorated this nation from its beginning. It’s a responsibility we must fulfill (*U.S. Hispanic Chamber of Commerce* 17.9.2012).

[11] У корпусу смо пронашли укупно 116 метафоричко-лингвистичких израза, од којих се 43 односи на изворни домен путовања, 20 на изворни домен рата и 15 на изворни домен грађевине. За сваки изворни домен наводимо по пет карактеристичних примјера, јер би навођење свих пронађених примјера изашло из оквира овог рада.

Метафоре путовања

Метафоре путовања су у когнитивну лингвистику уведене од стране Лејкофа и Џонсона осамдесетих година прошлог вијека. Првобитно су предложили концептулану метафору ЉУБАВ ЈЕ ПУТОВАЊЕ (енгл. *LOVE IS A JOURNEY*) која је касније развијена у нешто општију ЖИВОТ ЈЕ ПУТОВАЊЕ (енгл. *LIFE IS A JOURNEY*) (Чартерис-Блек 2011: 66).

(7) И данас, он даје нова обећања, обећања која неће бити у могућности да испуни, јер признаје да ће остати на истој *стази.* Исти *курс* на којем смо били нас неће довести до бољег *одредишта* (*Истинска промјена од првог дана* 2.11.2012)[12] (вп).

(8) Његов избор на тој *раскрсници* ће га, међутим, начинити великим човјеком (*Обраћање на додјели диплома на Универзитету „Liberty“* 12.5.2012)[13] (вп).

(9) У данима који предстоје, придружите ми се у сљедећем *кораку напријед* ка *дестинацији* 6. новембра, када широм Америке можемо пружити уздах и олакшање...(*Боља Америка почиње вечерас* 24.4.2012)[14] (вп).

(10) Сатима смо се купали у финој ароми дизела кампањског *аутобуса (Примједба Удружењу америчких новинара* 4.4.2012.)[15] (вп).

(11) Пол и ја започињемо *путовање* које ће нас одвести у сваки угао Америке (*Мит Ромни најављује свог потпредсједника* 11.8.2012.)[16] (вп).

Наведени примјери могли би се свести на једну универзалну концептуалну метафору ПОЛИТИКА ЈЕ ПУТОВАЊЕ (енгл. *POLITICS IS A JOURNEY*) која је специфична реализација метафоре ЖИВОТ ЈЕ ПУТОВАЊЕ. О томе свједочи низ метафоричко-лингвистичких израза попут: *стаза, курс, одредиште, раскрсница, корак напријед, аутобус.* Дати језички изрази нас усмјеравају ка једном конкретном домену, *путовање.* Као најзаступљенији изворни домен, путовање нуди прецизне елементе који би се с лакоћом могли пресликати један на другога. Сваки од

[12] And today, he makes new promises, promises that he will be unable to keep, because he admits that he will stay on the same path. The same course we have been on will not lead to a better destination (*Real Change From Day One* 2.11.2012).

[13] His choice at that crossroads would make him, instead, a great man (*Liberty University Commencement Address* 12.5.2012).

[14] In the days ahead, join me in the next spet forward that destination of November 6th, when across America we can give a sigh and relief (*A Better America Begins Tonight* 24.4.2012.).

[15] We've bathed hour upon hour in the fine diesel aroma of a campaign bus (*Newspaper Association of America Remarks* 4.4.2012.).

[16] Paul and I are beginning on a journey that will take us to every corner of America (*Mit Romney Makes His VP Announcement* 11.8.2012.).

наведених израза је дубоко утемељен у људском искуству. Свако путовање има своје одредиште, што би заправо значило да и политичар, користећи се метафором, жели реализовати предодређен циљ. Говорник је свјестан да је његова метафора приступачна и лако разумљива, па је стога највише и користи у циљу ефикаснијег убјеђивања. Кроз метафору путовања откривамо један ментални сценарио у којем се духовни напредак појединца изједначава са друштвеним.

Метафоре рата

Метафоре из домена рата друге су по заступљености у политичком дискурсу америчког политичара Мита Ромнија. Домен рата одсликава личну пожртвованост и борбу потребну за остварење апстрактних друштвених циљева, што се види у сљедећим примјерима:

(12) Као *стражар* у ноћи, морамо остати на нашем мјесту - и *чувати стражу* слободе која дефинише и оплемењује нас, и наше пријатеље (*Национални скуп ветерана,* 24.7.2012.)[17] (вп).

(13) Умјесто тога, нажалост, предсједник Обама је одлучио да *нападне* успјех (*Примједбе о образовању: „Шанса за свако дијете“*, 23.5.2014.)[18] (вп).

(14) Наши национални дугови и обавезе пријете да *униште* нашу будућност, наша економија се *бори* под теретом владе не успијевајући да створи суштински раст и запошљавање (*Примједбе о америчкој економији*, 26.10.2012.)[19] (вп).

(15) Највећа је трагедија је у томе да ми пропуштамо историјску шансу да *освојимо* нове пријатеље који дијеле наше вриједности на Блиском истоку – пријатеље који се *боре* за своју властиту будућност... (*Говор о спољној политици: „Камени оквир лидерства“*, 8.10.2012.)[20] (вп).

[17] Like a watchman in the night, we must remain at our post – and keep guard of the freedom that defines and ennobles us, and our friends (*Remarks At The VFW National Convention*, 24.7.2012.).

[18] Instead, sadly, President Obama has decided to attack success (*Remarks on Education: 'A chance for Every Child'* 23.5.2014.).

[19] Our national debt and liabilities threaten to crush our future, our economy struggles under the weight of government and fails to create essential growth and emloyment (*Remarks On The American Economy*, 26.10.2012.).

[20] The greatest tragedy of it is that we are missing an historic opportunity to win new friends who share our values in the Middle East – friends who are fighting for their own futures... (*Foreign Policy Speech 'The Mantel of Leadership'*, 8.10.2012.).

(16) Као предсједник, *борићу се* да сваком дјетету обезбиједим квалитетно образовање (*Латиноамеричка привредна комора*, 17.9.2012.)[21] (вп).

Наведени примјери су метафорични, јер о политици говоре као о рату. Можемо их свести на једну конвенционалну концептуалну метафору ПОЛИТИКА ЈЕ РАТ (енгл. *POLITICS IS WAR*) која је мотивисана двјема специфичнијим метафорама ЖИВОТ ЈЕ БОРБА ЗА ОПСТАНАК (енгл. *LIFE IS A STRUGGLE FOR SURVIVAL*) и ДРУШТВО ЈЕ ОСОБА (енгл. *SOCIETY IS A PERSON*) (Чартерис-Блек, 2004: 92). На изворну домену рата упућује нас низ метафоричко-лингвистичких израза попут: *стражар, чувати стражу, нападне, униште, освојимо, борићу се.*

Метафора ПОЛИТИКА ЈЕ РАТ такође припада скупини структурних метафора код којих се апстрактнији појам структурира неким другим чулно опипљивијим. На основу приказаних примјера може се закључити с правом да су метафоре рата аналогија између друштва и појединца. Другим ријечима, да би испунили своје животне циљеве, и друштво и појединац морају се борити за опстанак. Ефекат овакве врсте метафоре је прилично укалкулисан. На овај начин слушалац добија утисак да су друштвени проблеми разумљивији када су приказани као лични.

Метафоре грађевине

Метафоре овог типа не појављују се у корпусу тако често у односу на метафоре путовања, али то не значи да је њихова улога минимализована. Овакве врсте структурних метафора су типичан примјер представљања апстрактних концепата помоћу конкретних. Није неуобичајено чути изразе попут „ градити бољу будућност“ или пак „градити темеље просперитета“, као у сљедећим примјерима:

(17) ...слободни мушкарци и жене, слиједећи своје снове, радећи напорно да *изграде* бољу будућност за своје породице... (*Ромнијев говор у Охају*, 14.8.2012.)[22] (вп).

(18) Ријеч је о држави коју волимо и будућности коју желимо да *изградимо* (*Латиноамеричка привредна комора*, 17.9.2012)[23] (вп).

(19) Ово су *темељи* онога што Америку чини Америком (*Ромни прихвата кандидатуру Републиканске странке у Тампи*, 30.8.2012.)[24] (вп).

---

[21] As president, I will fight to ensure that children from every background receive a quality education (*U.S.Hispanic Chamber of Commerce*, 17.9.2012.).

[22] ...free men and women, pursuing their dreams, working hard to build a better future for their families... (*Mit Romney's Speech in Ohio*, 14.8.2012.).

[23] It is about the country we love and the future we want to build (*U.S.Hispanic Chamber of Commerce*, 17.9.2012.).

(20) ...могли смо претпоставити да би америчко предсједништво могло бити посљедња *врата* могућности која би се отворила (*Национални конгрес НРА 2012*, 13.4.2012.)[25] (вп).

(21) ...то је била могућност да се *изгради* бољи живот за вашу породицу и будуће нараштаје (*Слобода и могућност*, 30.3.2012.)[26] (вп).

Видљиво је да наведени примјери илуструју неколико различитих метафоричко-лингвистичких израза: *изграде, темељи, врата.* Концептуална метафора која уједињује наведене изразе јесте ПОЛИТИКА ЈЕ ГРАЂЕВИНА (енгл. *POLITICS IS A BUILDING*), која би се, како Чартерис-Блек (2004: 100) наводи, могла раздвојити на двије специфичније: ИСПЛАТИВА АКТИВНОСТ ЈЕ ГРАЂЕВИНА (енгл. *WORTHWHILE ACTIVITY IS A BUILDING*) и ДРУШТВО ЈЕ ГРАЂЕВИНА (енгл. *SOCIETY IS A BUILDING*). Шта то заправо значи? Посматрајући примјере који се односе на домен грађевине, ми заправо уочавамо да било каква друштвена, нематеријална активност може да се одслика у елементима које има једна грађевина. Такав је случај са примјерима (17), (18) и (21) у којима се јасно види да израз „градити“ иде уз апстрактне циљеве попут мира, стабилности и просперитета.

Метафоре грађевине наглашавају потребу за стрпљењем испуњења циљева, с обзиром на општепознатост чињенице да конструисање грађевине захтијева и вријеме и напор. Мит Ромни је тога свакако свјестан, па се стога служи концептима који би му могли помоћи у реализацији политичких циљева.

4. *Технике убјеђивања*

Међу неколико врста реторике, политичка реторика представља специфичну размјену комуникације којом се на овај или онај начин саговорник настоји придобити и убиједити. У претходном излагању, видјели смо да политички лидери покрећу бираче користећи ефектне реторичке стратегије као што је концептуална метафора. Међутим, поставља се питање, да ли је политички дискурс поред метафоре обојен неким другим комуникацијским техникама. Радовановић (1997: 108) у својој књизи *Списи из контекстуалне лингвистике* каже да је „реторичко излагање ослоњено, с једне стране, на „*рационалну (= логичку) технику*“, на „логос“, разум, са друге на „*етичку (= моралну) технику*“, на „етос“, нарав, карактер, обичаје, са треће , на „*емоционалну (= експресивну)*

[24] This is the bedrock of what makes America, America (*Romney Accepts the Republican Party Nomination in Tampa*, 30.8.2012.).

[25] ...we might have assumed that the American presidencz would be the verz last door of opportunity to be opened (*NRA Convention 2012*, 13.4.2012.).

[26] ...it was the opportunity to build a better life for zour family and for next generation (*Freedom and Opportunity*, 30.3.2012.).

технику“, на „патос“, емоције, расположења – а све то у смислу да се „придобије“, „привуче“, то јест: *убеди, увери, наговори* слушалац“. Није, дакле, ни чудо што су политички дискурси толико упечатљиви, с обзиром на низ комуникацијских и некомуникацијских техника којима су окићени. И управо се ово чини правим мјестом да наведемо неколико примјера из корпуса, чије је реторичко тежиште на *логосу*, *етосу* и *патосу*:

(22) Харвардски историчар Дејвид Ландес своју доживотну студију посветио је разумијевању зашто неке цивилизације расту, а зашто се друге гасе. Његов закључак гласи: у култури је кључна разлика. Никакви природни ресурси, нити географија, него оно у шта људи вјерују и шта вреднују. Централни значај америчког успона ка глобалном лидерству огледа се у нашој хришћанској традицији, испуњеном визијом доброте и могућностима свакога живота. Америчка култура промовише личну одговорност, радно достојанство, вриједност образовања [...] и надасве, надмоћ породице. Снага ових вриједности освједочена је у студији бруклинског института на коју је сенатор Рик Сантоур скренуо моју пажњу. За оне који заврше средњу школу, добију стални посао, ступе у брак прије него ли добију прво дијете, вјероватноћа да ће бити сиромашни је 2%. Али, ако те ствари изостану, 76% њих ће бити сиромашни. Култура је битна (*Обраћање на додјели диплома на Универзитету „Liberty“* 12.5.2012)[27](вп).

Наведени примјер илуструје употребу *логоса*, технике која јасно показује да говорниково увјерење зависи од количине аргумената који се појављују у датом тексту. Ефективност ће бити још продуктивнија ако се аргументи поткријепе дефиницијама, чињеницама, цитатима, мишљењима стручњака и сл. У примјеру (22) видимо да је Ромни направио пажљив одабир и ријечи и личности од ауторитета.

Реторичко излагање Мита Ромнија је ослоњено и на друге, суптилније технике убјеђивања. Једна од њих је и морална техника. *Етос*

[27] You enter a world with civilizations and economies that are far from equal. Harvard historian David Landes devoted his lifelong study to understanding why some civilizations rise, and why others falter. His conclusion: Culture makes all the difference. Not natural resources, not geography, but what people believe and value. Central to America’s rise to global leadership is our Christian tradition, with its vision of the goodness and possibilities of every life. The American culture promotes personal responsibility, the dignity of work, the value of education [...] and, at the foundation, the pre-eminence of the family.The power of these values is evidenced by a Brookings Institution study that Senator Rick Santorum brought to my attention. For those who graduate from high school, get a full-time job, and marry before they have their first child, the probability that they will be poor is 2%. But, if those things are absent, 76% will be poor. Culture matters (*Liberty University Commencement Address* 12.5.2012).

се одсликава кроз карактер, принципе и кредибилитет говорника. Стога је говорнику, превасходно, неопходно створити слику особе којој се може вјеровати. Тај нимало прост задатак, постићи ће само познавањем проблематике коју излаже и која је заснована на основним људским вриједностима. Такав је сљедећи примјер:

(23) Провео сам 25 година у послу. Био сам предсједник Организационог одбора на Олимпијади и лидер ове велике државе. Смањио сам порезе 19 пута. Буџетски мањак сам претворио у суфицит. Знам на који начин влада убија послове – и, да, како помаже у креирању истих. Спреман сам да водим нашу странку до побједе – и наш народ до напретка. Рекао сам и раније – и чврсто вјерујем – да ова кампања представља спасавање душе Америке. Вођена је непоколебљивим оптимизмом који лежи у нашим америчким срцима (*Побједнички говор Супер уторак* 6.3.2012.)[28](вп).

Користећи се јасним и прикладним језиком, искреном презентацијом и коректном граматиком, Ромни показује колико су, заправо, исправна увјерења значајна за достизање одређеног нивоа персуазивности. Оно на шта етичка техника у овом примјеру указује јесте чињеница да је увијек боље посједовати одређене компетенције и искуства, како би наша моћ убјеђивања имала што вјеродостојнији и убједљивији карактер.

С обзиром да су технике убјеђивања разноврсне, ваља осмотрити и трећу, емоциналну технику или *патос.* Као што и сам израз каже, ова техника је обојена експресијом и живим језиком. Патос се односи на увјерење које се темељи на емоцијама слушатеља. Емотивни примјери су врло често убјеђивачко средство комуникације у говорима Мита Ромнија:

(24) Сваке године бих питао директора школе да позове студенте који су постигли најбољи успјех. Након пар ријечи о напорном раду, замолио бих их да испод столице дохвате залијепљену коверту. И гледао бих како свако од њих отвара приложено писмо. Сваке године стајао бих на челу просторије и иста сцена би се одвијала:

У први мах, могла се чути муха како лети колико је било тихо. Онда би се очи сваког студента широм отвориле а поносни осмијеси растегли преко њихових лица као да су сазнали колико добро су прошли на

[28] I spent 25 years in business. I have been the steward of an Olympics and the leader of this great state. I've cut taxes 19 times. I've turned a budget shortfall into a surplus. I know how government kills jobs – and, yes, how it can help create them. I stand ready to lead our Party to victory – and our nation to prosperity. I have said before – and I firmly believe – that this campaign is about saving the soul of America. And it is driven by the unshakable optimism that lies within our American hearts *(Super Tuesday Victory Speech,* 6.3.2012.).

испиту. А онда би прочитали дио писма у којем би сазнали да су стекли право на Адамсову стипендију. Осмијеси су се претворили у повике - а бука је била заглушујућа. Добио сам више загрљаја на додјели Адамсових стипендија него за Божић (*Примједбе о образовању: „Шанса за свако дијете“* 23.5.2014)[29](вп).

И у овом случају у први план избија манипулативна функција језика, дакле она функција која, кроз опис емотивног догађаја, усмјерава неку врсту поруке ка слушаоцу изазивајући реакцију у њему. Емоције, дирљивост у изразу и говору само су неки од фактора који ову функцију језика доводе до савршенства. Њу, разумије се, првенствено морамо познавати да бисмо је могли у одређеним ситуацијама и поштовати.

5. *Закључак*

Видјели смо да метафора прожима наш цјелокупни концептуални систем. Због великог броја апстрактних појмова са којима се свакодневно сусрећемо и који нису јасно одсликани у нашем искуству, потребно је ухватити корак са другим концептима који су јаснији, конкретнији. На тај начин стварамо метафору која се темељи на нашем биолошком и културном искуству. Метафора посједује неколицину различитих функција у језику међу којима когнитивна и прагматичка заузимају централно мјесто. Разумијевање појмова путем аналогије карактеристично је за све сфере друштвеног живота, а политика као дио друштвеног домена такође бива метафорички доживљена.

Циљ рада је био одредити и приказати заступљеност концептуалних метафора у политичком дискурсу Мита Ромнија. У анализираном политичком дискурсу пронашли смо разне реторичке технике чији је циљ био да слушаоца убиједе у вриједност апстрактних друштвених идеја. Резултати истраживања су показали да Ромнијев политички говор обилује разним метафоричко-језичким изразима међу којима су изворни домени попут путовања, грађевине и рата

[29] Every year I'd ask a school principal to invite the students who scored in the top 25% on the exam to a special assembly. After some words about hard work, I'd ask them to reach under their chair and remove an envelope that had been taped there. And I'd watch as each of them would open the enclosed letter.Every year, I'd stand in front of the room and the same scene would unfold:At first, you could hear a pin drop. Then each student's eyes would get big and proud smiles would creep across their faces as they found out how well they had done on the exam. And then they would read the part of the letter where they learned they'd earned an Adams Scholarship. The smiles turned into cheers – and the sound was deafening. I got more hugs on Adams Scholarship day than I did at Christmas (*Remarks on Education: 'A chance for Every Child'* 23.5.2014.).

најзаступљенији. Ипак, политичари нису пјесници, па је тако и њихов језик ограничен конвенционалним језичким изразима попут „корак напријед ка дестинацији“, „изградити чврсте аргументе“ или пак „борити се за будућност“ о чему свједоче примјери концептуалних метафора ПОЛИТИКА ЈЕ ПУТОВАЊЕ, ПОЛИТИКА ЈЕ ГРАЂЕВИНА и ПОЛИТИКА ЈЕ РАТ. Потпомогнуте логосом, етосом и патосом, такве метафоре добијају на значају и постају водеће средство комуникације и персуазивности. Понекад суштина значења може да се открије и кроз само једну од горе наведених техника. Анализа је показала да је емоционална техника најзаступљеније убјеђивачко средство комуникације. Дирљивост у изразу и говору, експресија и жив језик одлике су такве технике. Методом убјеђивања слушаоци свјесно и активно примају нова знања и вриједности. Према томе, можемо закључити да се персуазивност односи на промјену мишљења слушаоца, јер ако таква промјена не постоји онда публика није ни убијеђена.

На крају закључујемо да овакво истраживање има неколико позитивних страна: елиминише незнање о постојању метафора у политици, открива скривене поруке техникама убјеђивања и гради чврст темељ за настанак неких нових политичких дискурса. Било би интересантно истражити метафоре политичких говора српске језичке културе, а затим их упоредити са енглеском.

Корпус

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/11712-mitt-romneys-concession-speech/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/11212-real-change-from-day-one/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/102612-remarks-on-the-american-economy/ преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/100812-foreign-policy-speech-the-mantel-of-leadership/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/091712-the-clinton-global-initiative/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/091712-u-s-hispanic-chamber-of-commerce/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/091112-the-national-guard-association-conference/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/083012-romney-accepts-the-gop-nomination-in-tampa/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/081412-mitt-romneys-speech-in-chillicothe-ohio/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/081112-mitt-romney-makes-his-vp-announcement/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/072912-mitt-romney-policy-speech-in-jerusalem/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/072412-remarks-at-the-vfw-national-convention/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/071112-speech-to-the-naacp-convention/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/062112-remarks-to-naleo-growing-opportunity-for-all-americans-2/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/060712-a-champion-for-free-enterprise-2/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/052312-remarks-on-education-a-chance-for-every-child-2/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/051512-prairie-fire-of-debt-speech/ , преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/051212-liberty-university-commencement-address/ , преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/042412-a-better-america-begins-tonight/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/041312-nra-convention-2012/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/040412-newspaper-association-of-america-remarks/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/040312-wisconsin-victory-speech/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/033012-freedom-and-opportunity/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/032012-illinois-victory-speech/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/031912-remarks-in-chicago-the-freedom-to-dream/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/030612-super-tuesday/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/020412-nevada-caucus-victory-speech/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/013112-mitt-romneys-florida-primary-victory-speech/, преузето у периоду јул-август 2014. године.
http://mittromneycentral.com/speeches/2012-speeches/011012-mitt-romneys-new-hampshire-primary-victory-speech/, преузето у периоду јул-август 2014. године.

Литература

Беноа и др. 2003: W. L. Benoit, *Campaign 2000: A Functional Analysis of Presidential Campaign Discourse*, United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
Чартерис-Блек 2004: J. Charteries-Black, *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*, New York: Palgrave Macmillan.
Чартерис-Блек 2011: J. Charteries-Black, *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*, New York: Palgrave Macmillan.
Гибс 2005: R. W. Gibbs Jr, *Embodiment and Cognitive Science*, Cambridge: Cambridge University Press.
Мишић Илић 2008: Б. Мишић-Илић, Од речи до дискурса, Ниш: Филозофски факултет.
Ковечес 2002: Z. Kövecses, *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.), New York: Oxford University Press.
Ковечес 2005: Z. Kövecses, *Metaphor in Culture: Universality and Variation*, Cambridge: Cambridge University Press.
Лејкоф и Џонсон 1980: G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
Лејкоф 2009: G. Lakoff, *The Political Mind: A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*, New York: Penguin Books.
Мусолф 2004: A. Musolff, *Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates*, New York: Palgrave Macmillan.
Радовановић 1997: М. Радовановић, *Списи из контекстуалне лингвистике*, Нови Сад: Издавачка књижница Зорана Стојановића.

Nataša T. Karličić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115945K

ARTURIJANSKE LEGENDE U VIKTORIJANSKOJ POEZIJI

O kralju Arturu, kao legendarnom britanskom junaku, mnogo se priča i piše. Postoje različite priče o njemu. Neki ljudi vjeruju da je on zaista postojao, ali da su priče koje kruže o njemu preuveličane. Drugi, ipak, vjeruju da je i kralj Artur jedna vrsta mita, da nije bio stvarno biće. Da li je on zaista postojao i da li je bio toliki junak, ostaje da se priča još mnogo godina; kralj Artur će uvijek biti nepresušan izvor legendi i mitova. Ali ko je zaista bio Artur? Legenda kaže da je Artur postao kralj Engleske tako što je uspio izvaditi mač iz kamena, Ekskalibur, koji niko prije njega nije uspio izvaditi. Ali to je samo jedna verzija priče. Mnogi književnici su opsjednuti njim, tako da je on još uvijek popularan i interesantan za pisanje. Artur je bio veoma popularan; popularan je jednako kao i kad se prvi put pojavio. O njemu postoji veliki broj priča. Neke ga opisuju kao ratnika, dok u nekim drugim djelima ljubav ima značajnije mjesto. Priča o kralju Arturu vremenom se mijenjala. Kako je vrijeme prolazilo, tako su i priče dobijale drugačiji oblik. Teme su uglavnom bile iste, ali likovi su se mijenjali u zavisnosti od autora do autora, dok je Artur uvijek imao počasno mjesto. Preživio je kroz književnost.

Kao što sam već rekla, postoji veliki broj priča o kralju Arturu. Najpopularnija je, vjerovatno, ona u kojoj postaje kralj Britanije tako što izvuče mač iz kamena, živi u dvorcu Kamelot, ima vitezove Okruglog stola i čarobnjaka Merlina. Druga verzija, možda najznačajnija za istoričare je ona koja sadrži invaziju Anglo-Saksonskih trupa koje su postale prijetnja za Britaniju, ali Artur ih je pokorio i donio mir svojim ljudima i državi. Arturov dvor je okupljao veliki broj vitezova, ali je među njima vladala opšta podvojenost. Zato je Artur naredio stolarima da naprave okrugli sto kako bi se izbjegle razmirice oko toga čije je mjesto za stolom uvaženije. Tako su svi vitezovi bili ravnopravni, bez obzira na titulu i bogatstvo. Članovi Okruglog stola su bili vitezovi koji su odlazili iz Kamelota u potragu za avanturama. Glavna tema ovih priča o vitezovima jeste traganje, a vjeruje se da je pravi cilj njihovog traganja bio da pronađu sebe i oplemene svoju ličnost. Ne postoje precizni podaci o tome koliko je ukupno bilo vitezova Okruglog stola. U nekim izvorima se kaže da ih je bilo dvanaest, dok se u drugim tvrdi da ih je bilo 24, čak i 28. Jedno mjesto za Okruglim stolom, sa desne strane kralja Artura, uvijek je bilo prazno i čuvano je za onog viteza koji uspije pronaći Sveti gral, dragocjenu hrišćansku relikviju. Gral je bio pehar koji je Isus Hrist koristio na Tajnoj večeri i u koji je Josif iz

* natasakarlicic@yahoo.com

Armateja, navodno, uhvatio malo Hristove krvi kada je Hrist bio razapet i ranjen na krstu. Potom je Josif odnio gral u Britaniju, u jednu malenu crkvu, za koju postoji vjerovanje da ju je sagradio sam Isus, koji je bio vičan tesarskom zanatu.

Za mnoge pripovjedače, najbolji, najprivlačniji i najblistaviji Arturov vitez bio je Lanselot. Za njega su često govorili da takav vitez nikada nije rođen, niti mu je iko bio ravan. Lanselot je bio zaljubljen u Arturovu suprugu Gvinevir, a ta zaljubljenost ne samo da je njega odvela u propast, nego i kralja Artura i sve vitezove Okruglog stola i cjelokupno kraljevstvo. Lanselot je smatrao da je za sve njegove uspjehe zadužena Gvinevirina ljubav. Kada je kralj Artur saznao za ženinu preljubu, bio je primoran da je kazni spaljivanjem na lomači. Ipak, potajno se nadao da će se odnekud pojaviti Lanselot i spasiti je. Na kraju je tako i bilo, hrabri Lanselot je došao i u zadnji čas spasio Gvinevir, a kralj Artur, da bi sačuvao svoju čast morao je sa njima u Lanselotovu domovinu, Francusku. Ishod svega toga je bio građanski rat, a vitezovi Okruglog stola su se podijelili; jedni su stali na stranu kralja Artura, a drugi na Lanselotovu stanu. Arturov vanbračni sin podmuklo preuzima tron, a Artur, saznavši za to, hitno se vraća u Englesku. Svi vitezovi koji su bili vjerni Arturu, pobijeni su. Na kraju Artur ubija izdajničkog sina, ali pri tome i sam biva smrtno ranjen. Artur je jedinom vitezu koji je ostao živ, Bedeviru, naredio da njegov mač Ekskalibur baci u jezero odakle ga je, po jednoj legendi i dobio od Dame sa jezera (Lady of the Lake). Smrtno ranjenog Artura su barkom prevezli u Avalon, gdje je i sahranjen. Ali kako to biva, opet postoji legenda koja kaže da Artur nije umro, nego da je odveden na Avalon da mu se iscijele rane, a jednog dana, kad to bude bilo potrebno, Artur će se ponovo vratiti da pomogne svom narodu.

Kralj Artur u književnosti

Od 13. vijeka kralj Artur je postao glavni lik mnogih književnih djela. Dugo vremena se smatralo da je Artur izmišljena ličnost, spasitelj u koga su ljudi željeli da vjeruju za svoje dobro, ako ništa drugo, onda da bi se osjećali bolje. Ali u nekoliko posljednjih dekada, poslije mnogih istorijskih istraživanja, istoričari su došli do zaključka da je britanski vođa iz petog vijeka bio stvarna ličnost.

Mnogi književnici, naročito iz viktorijanskog perioda pisali su o kralju Arturu i bavili se legendama o njemu. Viktorijanski period spada u najpopularnije doba književnosti. Tokom tog perioda engleska književnost i uopšte, cijela Engleska, doživjela je najveći procvat. O tome svjedoče brojna književna djela koja su popularna i danas i koja se uvijek rado čitaju. Viktorijanski period je počeo vladavinom kraljice Viktorije, 1837. godine, a završio je 1901. godine. Kada god se pomene taj period uvijek se pomisli na nešto veličanstveno, što zaista i jeste bilo. Taj period u sebi nosi neke od najvećih književnih umjetnika kao što su Dikens (Dickens), sestre Bronte (Bronte), Hardi (Hardy), Eliot (Eliot), Tenison (Tennyson) i mnogi drugi.

Svakako, jedan od najvećih engleskih pjesnika, *Alfred Lord Tenison (Alfred Lord Tennyson)*, upravo je pripadao viktorijanskom periodu. Tenison je bio najveći, zvanični dvorski pjesnik. Poznat je i po tome što je u svojim pjesmama dosta pisao o kralju Arturu i njegovim vitezovima.

Rođen je 1809. godine. Mjesto njegovog zavičaja, upečatljiva priroda, izvršili su presudan uticaj na formiranje Tenisonove pjesničke ličnosti. Osnovne odlike njegove poezije proističu iz upečatljivih opisa i izrazite slikovitosti u pripovijedanju. Počeo je pisati kao veoma mlad dječak i svoje pisanje ispoljavao je kroz slike. On je majstor u dočaravanju najtananijih osjećanja, raspoloženja, kao i prirode. Iako je većinu svog života živio povučeno, kao dvorski pjesnik je svojom poezijom predstavljao i određivao ukus elitnog dijela viktorijanske čitalačke publike. Zbog toga je i njegova poezija širokog raspona, od ljubavne, misaone i deskriptivne, preko legendi i mitova pa sve do idila pastoralnog života i patriotskih stihova.

Tenisonova poznata pjesma „Dama iz Šalota“ ('Lady of Shalott') je povezana sa legendom o kralju Arturu. Pjesma je, kako se i naviklo od Tenisona, veoma slikovita i melodična. Kao što sam rekla, pjesma je povezana sa legendom o kralju Arturu. Dama iz Šalota je zapravo Elena iz Astolata koja je umrla zbog neuzvraćene ljubavi Lanselota. Lanselot je odbio njenu ljubav zbog ljubavi prema Gvinevir, ali mlada Elena to nije mogla da podnese i umrla je. Njeno beživotno tijelo je doplovilo u čamcu do dvora u kome su bili Lanselot i kralj Artur. Vitezovi su unijeli tijelo u dvorac, a kralj Artur je uzeo pismo koje je bilo zakačeno za nju i pročitao ga. U poruci je pisalo kako je voljela Lanselota i zamolila ga da se moli za nju. Svi su dirnuti njenom porukom, a Lanselot odlučuje da svima ispriča tu priču. Kralj Artur mu je rekao da je šteta što nije oženio tako lijepu mladu damu, kad se već osjeća usamljeno. Lanselot je zapravo tužan zbog izdaje koju je počinio prema svom kralju, zbog ljubavi prema Gvinevir, ali to ne može da mu kaže. Tenison je tu legendu pretočio u divnu pjesmu. Pjesma je narativna, priča o tragičnom događaju u životu jedne dame, koja je prokleta da veze, gledajući u spoljni svijet samo preko ogledala. Nju nikada niko nije vidio, ali njena pjesma se čuje sve do Kamelota. Pored legende o kralju Arturu, Tenison je u ovoj pjesmi još htio da ostavi poruku, da ako ste umjetnik, morate biti izolovani od svijeta, ako imate porodicu onda nemate mogućnosti biti umjetnik. Pjesma se sastoji iz četiri dijela. U *prvom dijelu* pjesme odmah vidimo da se pjesma odnosi na period kralja Artura, zbog spominjanja dvorca Kamelot.

„Vrbe bijele jasike trepere; Mali povjetarci mrče se i drhte; Kroz talas što vječno teče; Kraj ostrva u rijeci; Ka Kamelotu ploveći; Četiri siva zida, i četiri sive kule; Uzdižu se iznad polja cvijeća; A to tiho ostrvo skriva; Ledi od Šalota“[1] (Vlastiti prevod).

[1] 'Willows whiten, aspens quiver; Little breezes dusk and shiver; Through the wave that runs for ever; By the island in the river; Flowing down to Camelot; Four gray walls, and four gray towers; Overlook a space of flowers; And the silent isle imbowers; The Lady of Shalott.' (Ristić 1992: 21)

U *drugom dijelu* pjesme je objašnjeno zašto je niko i nikada nije vidio. Ona je prokleta da veze magičnu mrežu, umjetničko djelo i da u stvarni svijet gleda samo pomoću ogledala. Ona veze ono što vidi i pjeva prelijepu melodiju.

„Tamo ona tka noći i danju; Veselim bojama magičnu tkaninu; Čula je neke glasine što kažu; Prokleta je ako zastane; Dole u Kamelot da pogleda; Ona ne zna šta znači ta kletva; I zato tka bez prestanka; Bez drugih briga na umu; Ledi od Šalota"[2] (Vlastiti prevod).

U *trećem dijelu* se pojavljuje Lanselot, zgodni vitez, ratnik koji jaše na prelijepom konju prema Kamelotu. Čitav treći dio pjesme se odnosi na njega. Na kraju trećeg dijela, dama iz Šalota ostavi svoj posao i kada ga je vidjela u ogledalu morala je da dođe do prozora i da ga vidi uživo. Odmah se zaljubila u njega i istog trenutka ogledalo puca i njen vez, umjetničko djelo, odleti kroz prozor. Čitav život joj se promijenio jer je razbila kletvu i sad mora da umre.

„Ona je ostavila tkaninu, ostavila razboj; Tri koraka po sobi napravila; Vidjela je procvjetale lokvanje; Vidjela je šljem i pero; Pogledala dole ka Kamelotu; Napolje je izletjela tkanina i poletjela; Ogledalo se razbilo na pola; 'Stgla me je kletva', plakala je; Ledi od Šalota."[3] (Vlastiti prevod).

Četvrti dio pjesme sa promjenom vremena. Napolju počinje oluja i ona odražava stanje njenog uma. Silazi iz dvorca, sjeda u čamac i započinje svoje putovanje prema Kamelotu. Sva je u bijelom, što simbolizuje njenu nevinost i plovi prema Kamelotu pjevajući lijepu, tužnu pjesmu. Kada je čamac stigao u Kamelot, ona je već bila mrtva. Lanselot je prišao čamcu i komentarisao njeno lijepo lice. On vidi samo vanjsku ljepotu, nije bio svjestan njenog prisustva.

„Ko je ona? Šta je tu? ... ; Svi vitezovi Kamelota; Sem Lanselota, udaljiše se; On reče: „Ima lijepo lice; Milostivi Bože, pomiluj je; Ledi od Šalota" (Vlastiti prevod)[4]

Sljedeće Tenisonovo djelo, možda čak i najambicioznije, jeste „Kraljeve slike" ('Idylls of the King')[5]. Izdana je između 1856. i 1885. godine i predstavlja ciklus od 12 narativnih pjesama u kojima Tenison prepričava legendu o kralju Arturu, njegovim vitezovima, njegovoj ljubavi prema Gvinevir i njenoj tragičnoj izdaji; prati uspon i pad Artura i njegovog carstva. Cijela zbirka prepričava

[2] 'There she weaves by night and day; A magic web with colours gay; She has heard a whisper say; A curse is on her if she stay; To look down to Camelot; She knows not what the curse may be; And so she weaves steadily; And little other care hath she; The Lady of Shalott.' (Ristić 1992: 21)

[3] 'She left the web, she left the loom; She made three paces through the room; She saw the water-lily bloom; She saw the helmet and the plume; She looked down to Camelot; Out flew the web and floated wide; The mirror cracked from side to side; 'The curse is come upon me,' cried; The Lady of Shalott.' (Ristić 1992: 23)

[4] 'Who is this? and what is here? . . .; All the knights of Camelot; But Lancelot mused a little space; He said: 'She has a lovely face; God in his mercy lend her grace; The Lady of Shalott.' (Ristić 1992: 25)

[5] Idyll ili Idyl-Mala životna slika (a little picture of life) Vivian, Percival *A dictionary of literary terms,* London, str.87.

Arturov pokušaj i neuspjeh da podigne čovječanstvo i stvori savršeno kraljevstvo, sve od njegovog dolaska na vlast pa sve do njegove smrti. Pojedinačne pjesme opisuju djela raznih vitezova, uključujući Lanselota, Gerainta, Galahada, Balina i Balana, kao i čarobnjaka Merlina i Damu sa jezera (Lady of the Lake)[6]. Mali je prelaz između pjesama, a Artur kao glavni lik povezuje sve priče. Na početku knjige, Artur postaje vođa ne zbog nasljeđa, nego zbog njegovih izvanrednih vojnih sposobnosti i vođstva.

Priče o kralju Arturu i vitezovima Okruglog stola, od kojih je Tenison izvukao inspiraciju i sadržaj za svoje „Slike," formiraju obimno tijelo srednjevjekovne književnosti. Na početku zbirke, Tenison je napisao posvetu za kralja.

„Na dragu uspomenu na njega; S obzirom da nisu svi svjesni; Slike o njemu – posvećujem; Posvećujem, posvećujem sa suzama ; Ove Slike."[7] (Vlastiti prevod).

Prvi zadatak za Artura u „Slikama" jeste da dovede u red propalu državu kojom vladaju ljudske zvijeri, stanje koje je opisano na samom početku pjesme.

„Prije Artura mnogo je kraljeva bilo; Koji su vladali ovim ostrvom i stalno ratovali; Jedan za drugim, dok ga nisu opustošili; ...; I tako su nastali veliki tragovi divljine, gdje je zvijeri bilo sve više i više; A ljudi sve manje i manje, sve dok Artur nije došao" (Vlastiti prevod)[8].

Iako je Artur prvenstveno istaknut u pjesmama „Dolazak Artura" i „Odlazak Artura", u ove dvije pjesme koje oblikuju čitav rad, njegovo simboličko prisustvo lebdi kroz sve pjesme. Tenisonov Artur je idealizovan gotovo do nestvarnog, djelimično i zbog jednog važnog događaja u pjesnikovom životu, a to je smrt njegovog voljenog prijatelja Artura Halama, koji je umro kada je imao samo 22 godine. Njegova smrt je direktno uticala na Tenisona da napiše jednu od najboljih engleskih elegičnih pjesama 'In memoraim'.

Tenisonov Artur je kralj bez greške, bez ijedne mrlje. Prema Tenisonovom pisanju, Artur je ubio zvijeri u kraljevstvu i u sebi i uzdigao se iznad većine ljudi tako da je dostigao na nivo anđela.

U pjesmi „Merlin i Vivien" vidimo kako Tenison koristi svoje slike zvijeri, upoređujući Vivien sa zmijom, jer je lagala i pretvarala se da je Arturova

---

[6] Lady of the Lake je bila čuvar jezera na kome su po legendi ostavili Lanselota kad je bio mali, ona ga je uzela i čuvala sve dok nije odrastao. Po jednoj od legendi ona je dala mač kralju Arturu, i bila obavezna da ga uzme natrag kad Artur pogine. Povezuje se sa mnogim ženskim imenima o legendama o kralju Arturu, među kojima je Morgana, Bijela Zmija (White Serpent), Nimue.(Coleman 2007: 603)

[7] 'These to His Memory-since he held them dear; Perchance as finding there unconsciously; Some images of himself – I dedicate; I dedicate, I consecrate with tears - These Idylls.' (Tennyson 2000: 4)

[8] 'For many a pretty king ere Arthur came; Ruled in this isle, and ever waging war; Each upon other, wasted all the land; ...; And so there grew great tracts of wilderness; Wherin the beast was ever more and more; But man was less and less, till Arthur came.' (Tennyson 2000: 5)

prijateljica i prijateljica njegovog dvora. Zauzela je mjesto na dvoru tako što je slagala da je njen otac poginuo u bici za kralja, a u stvari, umro je boreći se protiv njega.

Ako ljubav može biti varljiva iluzija, onda može i Gral. Tenison nije vjerovao u mistično postojanje Svetog grala i potragu za njim je vidio kao ometanje vitezova od obaveza koje su mnogo važnije. Zato se u pjesmi Artur ne obavezuje potragom i kritički gleda na to. U suštini, ova pjesma dovodi u pitanje samo postojanje Svetog grala. Tenison tretira potragu za Svetim gralom kao primjer opšte histerije. U pjesmi se govori o vitezu Persivalu koji je postao monah i koji je krenuo u potragu za Gralom. Sveti gral, zapravo, simboliše raspad Okruglog stola i uopšte, cijelog Kamelota.

Pjesma o Gvinevir je jedina pjesma gdje Tenison pored imena Gvinevir nije dodao neko muško ime. Ona je glavni lik i Tenison je prikazuje kao kraljicu u manastiru. Pjesma opisuje kraljičinu grešnu ljubav, ali na kraju Artur dolazi do nje u manastir da razgovaraju i sve joj oprosti, i tek tad ga je ona u potpunosti razumjela, šta je htio da postigne a šta je ona uništila.

U posljednjoj pjesmi, Artur odlazi sa ovoga svijeta kao neko ko stari život zamjenjuje novim. Artur se bori sa Modredom i ubija ga, ali i sam biva smrtno ranjen. Svi vitezovi Okruglog stola su mrtvi, osim Bedivera koji je Artura odnio u crkvu (Avalon), na mjesto gdje je Artur dobio mač od Dame sa jezera. Artur mu je naredio da odnese tamo mač i baci ga, jer je tako pisalo na oštrici mača. Bedevir to i uradi i vrati se u Avalon da kaže Arturu. Tada Artur umire i odlazi na novo, bolje mjesto za život.

„A sada zbogom. Odlazim na dug put; Kao što vidiš – ako zaista moram ići; (jer mi je um zamagljen sumnjom)-; Na ostrvo – u dolinu Avalon; Gdje nema nepogoda, ni kiše, ni snijega, gdje čak ni vjetar ne duva jako; koje leži; duboko u polju, srećno, okruženo voćnjacima; Gdje je sve okruženo ljetnim morem; Tamo idem rane da zaliječim“ (Vlastiti prevod)[9].

Nije se samo Tenisom bavio legendama o kralju Arturu, tu su još mnogi drugi pjesnici. Pored Tenisona, najpoznatiji su Metju Arnold (Matthew Arnold) i Čarls Svinbern (Charles Swinburne). Metju Arnold (1822-1888) je poznat kao veliki kritičar viktorijanskog doba i književnosti. O njemu se govorilo da kada pjesnik u njemu umre, odmah se rađa kritičar. Uglavnom je pisao o gubitku, samoći i razdvojenosti. Arnold je, baš kao i Tenison, našao inspiraciju u mitu i legendi. Zapravo je Tenison taj koji je posudio materijal iz Arnoldove duge poeme *Tristan i Izolda* za svoje „Slike“.

Svinbern, rođen 1837. godine u aristokratskoj porodici, zajedno je sa Šelijem i Bajronom (Shelley and Bayron) jedan od rijetkih pjesnika koji potiču

[9] 'But now farewell. I am going a long way; With these thou seest—if indeed I go; (For all my mind is clouded with a doubt)—; To the island-valley of Avilion; Where falls not hail, or rain, or any snow; Nor ever wind blows loudly; but it lies; Deep-meadowed, happy, fair with orchard lawns; And bowery hollows crowned with summer sea;Where I will heal me of my grievous wound.' (Tennyson 2000: 210)

iz aristokratske porodice. Volio je Francusku i sve vezano za nju, francuske kraljeve, pejzaže, istoriju, legende. Volio je i čitao srednjevjekovnu književnost mnogo više od svojih savremenika.

I Arnold i Svinbern su za svoje pjesme našli inspiraciju u Tristanu. Arnoldov zaplet pjesme počinje sa Tristanom na samrti koji čeka posljednju posjetu Izolde. Zadnje trenutke provode zajedno. Arnoldova Izolda nije došla da ga izliječi, već samo da mu se pridruži na samrti, što simbolično prikazuje gašenje strasti između njih. U drugom dijelu pjesme *Izolda od Britanije*, Arnold prikazuje tužnu sliku Izolde. Žena koja je ostarila prije vremena naglašena je činjenicom da se brine o svojoj djeci. Još jedan originalni dodir koji je Arnold dodao u sadržaj pjesme je njen završetak: Izolda priča priču svojoj djeci o Merlinu i Vivien, ironičnu priču. Izolda govori kako se Vivien umorila od svoje ljubavi. Izolda više podsjeća na Merlina nego na Vivien; zarobljena je u životu koji joj pruža malo radosti i koji je veoma ograničen, zarobljena jer je odbijena od strane ljubavnika koji nije htio njenu pažnju.

Svinbernova zbirka pjesama „Tristan iz Liona“ *('Tristram of Lyonesse')*, ne samo da je njegova najbolja zbirka, nego je i najbolja pjesma koja sadrži srednjevjekovne elemente. Pjesma definiše i uzvišuje ljubav kao moćnu i osnovnu silu, koja ne samo da vlada svijetom, nego i definiše raj svojim prisustvom, a pakao svojim odsustvom. Neodoljiva moć ljubavi je simbolisana ljubavnim otrovom.

Tristan i Izolda je srednjevjekovna ljubavna tragična priča. Prepoznatljivi motiv nesretne, odnosno nemoguće ljubavi, poznat je u brojnim varijacijama u književnosti. Tristan je bio zaljubljen u Izoldu, lijepu, zlatokosu djevojku, ali kako to obično biva, ta ljubav je bila nesretna. Tristan je bio primoran da ode u Irsku da isprosi lijepu Izoldu za njegovog strica Marka od Kornvela. U putu su Tristan i Izolda slučajno popili napitak koji je imao dejstvo da one koji ga popiju zauvijek sjedini u ljubavi. Napitak je bio namjenjen za Marka i Izoldu. Od tog trenutka njihovu sudbinsku vezu niko nije mogao raskinuti, čak ni vjenčanje Marka i Izolde. Kada je Mark saznao za to, progoni Tristana sa dvora. Da bi zaboravio svoju ljubav prema Izoldi, Tristan se u izgnanstvu ženi jednom djevojkom koja se takođe zvala Izolda. Svoju „zlatokosu“ Izoldu Tristan nastoji zaboraviti raznim bitkama i lovom. Tako je u jednoj od avantura Tristan smrtno ranjen. Po prijatelju šalje poruku zlatokosoj Izoldi da dođe, da želi da je vidi prije smrti. Bijelo jedro na lađi je trebao biti znak da dolazi, a crno da ne dolazi. Ali, Izolda, Tristanova supruga, opsjednuta ljubomorom, slaže da je na lađi crno jedro. Tristan od boli umire, a zlatokosa Izolda, vidjevši ga mrtvog, pada mrtva pored njega. Kralj Mark, kada je saznao za njihovu smrt i za tajnu ljubavnog napitka, naredi da ih dovedu u Kornvel i zajedno ih sahrane, jedno pored drugog. Postoji mit da su iz njihovih grobova izrasla dva stabla, čije su grane međusobno isprepletane.

Literatura

Lupak 2005: A. Lupack, *Arthurian literature and legend*, London: Oxford University Press.

Tenison 2000: A. Tennyson, *Idylls of the King*, The Pennsylvania State University.

Ristić 1992: R. Ristić, *Reading and understanding Victorian poetry*, Niš: Izdavačka jedinica univerziteta u Nišu.

Koleman 2007: J.A.Coleman, *The Dictionary of Mythology*, an A-Z of themes, legends and heroes. Arcturus Publishing Limited, London.

Vivijen: V. Percival, *A Dictionary of Literary Terms*, London.

Patrick Taylor, *Arthurian Legend*. http://www.arthurian-legend.com/ 01.08.2014.

Милица Д. Вуковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115953V

СВЕТИ ГРАЛ У ЕЛИОТОВОЈ *ПУСТОЈ ЗЕМЉИ*

1. *Увод*

Легенда о Светом Гралу, тема овог рада, је прилично нејасан концепт јер ни у једној артуријанској романси о Гралу није јасно речено шта је то Свети Грал. Те средњовјековне романсе су писане са великим степеном умјетничке слободе. Имена ликова из прича о Светом Гралу су разнолика, почев од помињања Јосифа из Ариматеје, библијског лика, преко Госпе од Језера, па све до Краљева Рибара. Концепт Грала као пехара из којег је Исус пио на Посљедњој вечери појавио се тек у викторијанском периоду. Прије тога, Грал су поистовјећивали са пехаром у који је Јосиф Ариматејски прикупио Исусову крв, док је Исус био распет на крсту. По тој легенди, Јосиф је Исусову крв донио у Енглеску, узидао у темеље Гластенберишке тврђаве, и повјерио својим потомцима на чување.

Неки истраживачи сматрају да је прича о Светом Гралу настала прилагођавањем мотива из древних митова. Свакако да је прича инспирисана паганским митовима о животу и регенерацији, али то не објашњава вишевјековну еуфорију коју изазива сам помен Грала.

Садашњи критичари све више истичу могућност да се потрага за Гралом треба схватити више као трагање за апстрактним концептом, него конретним предметом. Оно на чему ћу ја базирати свој рад је управо та идеја. Сматрам да је нереално очекивати да је најтраженије благо у историји човјечанства, оно које је покренуло многе легенде, ратове и потраге, било само путир. Да је заиста тако, идентичну би опсесију покренула и потрага за другим хришћанским реликвијама, попут крста на којем је Исус био распет, па ипак, то се не дешава. Свети Грал је метафора за потрагу за нечим што није опипљиво. Он је слика нечега што се једном у историји изгубило.

Пуста земља, па и легенда о Светом Гралу су попут неког дјела алегоријске умјетности, по томе што је битна порука која се крије испод површине, а не сама слика. Оно што ја сматрам да је Елиот имао на уму, и што ћу покушати доказати у свом раду, је идеја да је прича о потрази за античким концептом љубави између полова, изгубљеним заједно са женским принципом и богињом, оно што је алегоријски представљено у *Пустој земљи*. Принцип који је бесповратно нестао са ширењем

* milicav88@yahoo.com

хришћанства. Роберт Грејвс (Robert Graves) овако описује некадашњи матријархат у своме дјелу *Грчки митови (The Greek myths)* :

„Стара Европа није познавала богове. Сматрало се да је Велика Богиња бесмртна, непромјенљива и свемоћна;а свијест о очинству још није продрла у религиозну мисао. Мушкарци су је се бојали, обожавали је и покоравали се матријархату;огњиште је његовано и одржавано као најстарије друштвено сједиште и налазило се у пећини или колиби, а материнство је прва мистерија . “ (Ancient Europe had no gods. The Great Goddess was regarded as immortal, changeless, and omnipotent;and the concept of fatherhood had not been introduced into religious thought. Men feared, adored, and obeyed the matriarch;the hearth which she tended in a cave or hut being their earliest social centre, and motherhood their prime mystery.) [1]

Док је матријархат славио уједињеност тијела и духа, хришћанство се бавило људском душом. Међутим, остаци паганске религије се не могу поћи у хришћанству. Спојивши паганске датуме, симболе и ритуале са хришћанском причом, створена је нека врста хибридне религије, и то је сасвим јасно и званичницима данашње Свете Цркве.

Управо зато и легенда о Гралу још никада није званично прихваћена од стране Цркве, те се и данас сматра јеретичким проповиједањем, због својих снажних женских и паганских асоцијација. Тога је био свјестан и Елиот, који је још увијек био атеиста у вријеме када је *Пуста земља* објављена (1922.) .Међутим,у ово вријеме већ почиње да интензивније размишља о религији и да све више истражује хришћанство.Елементи из његове биографије помажу нам да лакше разумијемо многе елементе *Пусте земље* .Чини се да је он и неке догађаје из сопственог живота уткао у ову пјесму.Свакако да је унутрашња борба осликана *Пустом земљом* ,борба човјека који покушава да нађе смисао постојања и који се полако окреће ка религији.

2. *Томас Стерн Елиот (Thomas Stern Eliot)*

Рођен је у Сент Луису, у септембру 1888. Универзитет у Харварду (Harward) је уписао 1906. године, а постдипломску годину 1910/1911 провео је у Паризу. По избијању рата 1914. Године, преселио се у Енглеску. Рат га је спријечио да се врати на Харвард и одбрани своју докторску дисертацију.

Елиот је почео да пише поезију још као студент. Ране Елиотове пјесме су настале у исто вријеме када и рана поезија Езра Паунда, а година његовог процвата је 1915, када је *Љубавна пјесма Ј. Алфреда Пруфрока* (*The Love Song of J. Alfred Prufrock)* у јуну објављена у часопису *Poetry*.

[1] Robert Graves *The Greek Myths*, Penguin Books, Middlesex, England, 1960, p. 10;Роберт Грејвс *Грчки митови*, превод Бобан Веин, Фамилет Београд, 2002. , стр 12

По доласку у Енглеску ожењио је Вивијан Хејвуд (Vivian Haighwood) 1915. године. Растали су се 1932, Вивијан је преминула у психијатријској установи 1947. Елиот је почео свој рад на *Пустој земљи* 1921. а завршио га је у Швајцарском санаторијуму гдје се опорављао од нервног слома, насталог усљед брачних проблема и депресије. Прихватио је неке сугестије од стране своје жене и Езра Паунда и избацио велике дијелове пјесме. *Пуста земља* је дочекана као пјесма која је боље него иједна друга изражавала безнадежност послератне генерације. У својим каснијим пјесмама, као што је пјесма *Шупљи људи* Елиот наставља да проширује пусту земљу и у тим пјесмама још увијек има злокобне и пусте ироније.

Из Елиотовог цјелокупног критичког рада, из самих тема које разматра, можемо видјети да су му тежишта у поезији и критици, те да су му најдражи аутори Вергилије (Virgil) , Данте (Dante) , Шекспир (Shakespeare) , метафизичари 18. вијека, енглески класицисти Семјуел Џонсон (Samuel Jonson), а од савремених аутора Хенри Џејмс (Henry James) , Џејмс Џојс (James Joyce) и Езра Паунд (Ezra Pound). Он је и аутор бројних есеја, од којих је можда најпознатији био његов први есеј *Традиција и индивидуални таленат (Tradition and the individual Talent)* (1920). Неке од фреквентних тема Елиотових есеја су традиција, ред, дисоцијација сензибилитета и имперсоналност умјетника.

1927. године је прешао на англиканизам. Иако је Елиот остао становник Енглеске, често се враћао у САД јер је предавао на Харварду. Ожењио је своју асистенткињу Валери Флечер (Valerie Fletcher) 1957. године. До своје смрти постао је друштвена и културна институција. Умро је 1945. године у Лондону.

3. *Легенда о Светом Гралу у контексту* Пусте земље

Пуста земља се сматра једним од најутицајнијих књижевних дјела двадесетог вијека. Ова пјесма је попут калеидоскопа јер, из године у годину, њени исти елементи се посматрају и тумаче на безброј различитих начина. Може се рећи да сваки симбол и мотив у Пустој земљи има своје лице и наличје.

У њеним критичким приказима и анализама биљешке које објашњавају алузије заузимају много више простора од саме пјесме. Због тога је *Пуста земља* постала езотерично дјело, које само ријетки могу до краја схватити. “Поема се на многим мјестима одликује суздржаним лиризмом, те интелектуалном или емоционалном проницљивошћу што непосредно годи осјећају и разуму. Без помнијег проучавања текста, пуно значење цјелине често измиче“. [2]

[2] Иво Видан *Енглеска Књижевност*, Загреб, 1986, стр 159

Елиот је у ову пјесму уврстио цитате многих аутора и они се могу користити као путокази, али ништа није јасно дефинисано. Ниједан од мотива се не може директно повезивати, већ само асоцијативно. Многе идеје овог дјела би остале потпуно непознате да Елиот уз пјесму није исписао и биљешке, у којима је покушао да појасни изворе својих цитата. Међутим, многи критичари се не слажу да Елиотове биљешке уз *Пусту земљу* треба узимати озбиљно. Чини се да их је Елиот на моменте користио као средство да удаљи читаоце од стварног значења стихова.

Оно што збуњује критичаре је чињеница да је Елиот користио као мјесто догађаја савремени свијет, а уткао у пјесму алузије на античку књижевност и историју. Сам Елиот је у својим биљешкама потврдио утицај књиге *Златна грана (The Golden Bough)* Џејмса Фрејзера (Sir James Frazer) , као и дјело о Светом Гралу *Од ритуала до романсе* (*From Ritual to Romance*) од Џеси Вестон (Jessie Weston) [3]. У овим књигама су анализирани стари ритуали и митови о плодности, а аутори су покушали повезати легенде из савремених религија са античким митовима. Инспирисан овим књигама, и Елиот је у своју пјесму укључио тему која је заједничка за све свјетске религије, а то је тема о вјечитом трагању за правом вјером и испуњеним животом. Наслов пјесме *Пуста земља* је алузија на легенду о Светом Гралу, о којој пише Џеси Вестон у својој књизи *Од ритуала до романсе*. Алузија се конкретно односи на тзв. Краља Рибара чија импотентност доводи и до јаловости његове земље. "Антички симбол Иктос, што значи риба, су преузели рани Хришћани тако да анаграмска слова представљају Исуса христа, Сина Божијег, Спасиоца". (The ancient symbol of the *Ikhtos*, the fish, was fashioned by early Christians so that anagramic letters represent Jesus Christ, Son of God, Savior.) [4]. Дакле, у Пустој земљи, Краљ Рибар у себи уједињује различите традиције и вјеровања. Постоји више варијанти ове легенде, а о њој је писао и Џ. Фрејзер у својој *Златној грани*:

„Краљев живот или његов дух је толико повезан са развојем цијеле земље, да, уколико би се разболио, или постао стерилан, стока би се разбољела или престала да се размножава, усјеви би трунули у пољу, а заразна болест би покосила људе. " (The king's life or spirit is so sympathetically bound up with the prosperity of the whole country, that if he fell ill or grew senile, the cattle, would sicken or cease to multiply, the crops would rot in the fields, and men would perish of widespread disease.) [5]

---

[3] Sir James Frazer *The Golden Bough*, Jessie Weston *From Ritual to Romance*

[4] *Bloom's Modern Critical Views:T. S. Eliot,* edited by Harold Bloom, Intobase Publishing, 2011. , стр 165. ;Гдје год то није посебно назначено, цитати су дати у властитом преводу.

[5] Sir James Frazer *The Golden Bough*, Cambridge University Press , 2000, стр 156

4. *Разоткривање Светог Грала у* Пустој земљи

„Елиотово пјесништво је анализа немира својственог модерном човјеку, који као да је изгубио упориште и у материјалној и у вјерској сигурности“. [6]Међутим, Елиотову духовну поруку тек откривамо у његовим сложеним пјесничким сликама. На улазу у пусту земљу наилазимо на епиграф који датира из првог вијека Н. Е. , написан на латинском језику. Епиграф је о Сибили (Sybil) , пророку из грчке митологије. Она је затражила од Богова вјечан живот, али је заборавила да то не подразумијева и вјечну младост. Дакле, Сибила је старица, која је осуђена да стари вјечно. Епиграф нам открива да је Сибила упитана шта жели, на шта је она одговорила:„Желим да умрем“ („I want to die. “) [7]. Дакле, на улазу у ову пусту земљу налази се пророк, неко ко види прошлост, садашњост и будућност, и жели да умре. Ово нам много говори о томе шта нас чека једном када уђемо у ту земљу. Такође, у грчкој митологији, Сибила је била чувар на вратима подземног свијета, што нас наводи на закључак да је савремена пуста земља попут подземља из античких митова.

Стихови којима почиње ова пјесма о априлу као најсвирепијем мјесецу, показују нам како заправо Елиот види садашњицу, вријеме у коме је прољеће тешко и болно, Земља се враћа у живот да подари своје плодове, али то не весели никога. Мајка Земља је постала мушки свијет, а богови рата су узели свој данак. Већ у првом дијелу пјесме „*Сахрањивање мртвих*“ („The Burial of the Dead“) Елиот уводи један од најснажнијих мотива везаних за Свети Грал-шпил карата за Тарот. Тарот је средњовјековна игра картама која је препуна јеретичких симбола. Двадесет и двије карте носе имена попут Првосвештеница, Маг, Царица, Мјесец. Тарот је био ритуал, тајни начин преношења идеологија, којим се, између осталог, предвиђала плодност земље. Данас га и даље користе модерне пророчице попут мадам Сосотрис (madam Sosostris) из *Пусте земље*. Она је савремена видовњакиња код које је рад са таротом сведен на лични интерес. Али, порука коју Елиот оставља у овом дијелу пјесме доводи до невјероватног закључка. Иако мадам Сосотрис не схвата и не познаје свету мистерију тарота, она несвјесно успјева да предвиди судбину других ликова из пјесме, што значи да тарот и даље врши своју функцију, као што је то радио у давна времена. Мадам Сосотрис извлачи карте и именује их : „Ево Беладоне, Госпе од Стијена, госпе околности“ (Here is Belladonna,the Lady of situations)[8], што представља алузију на познату слику Леонарда да Винчија „*Мадона на стијенама*“ (Lady of the Rocks“) [9]. Ова алузија је

[6] Видан 1986:стр 158

[7]T. S. Eliot, *The Waste Land*,edited by Michael North,New York,2001,p. 3,превод :Јован Христић, Елиот *Пуста земља*, Просвета, Ниш, 1988, стр 5

[8] Eliot, *The Waste Land*,2001, p. 7;Елиот *Пуста земља* 1988,стр 7

[9] Ibid,p. 7;стр 7

посебно интересантна уколико познајемо позадину која се крије иза овог дјела, и чињеницу да је Леонардо на својим сликама славио једнакост и јединство мушког и женског принципа. Елиот своју Беладону назива госпом околности јер је та дама изгубила свој идентитет кроз историју, па је постала оно што од ње захтјевају околности, одн. свако данас има слободу да је назива и идентификује како жели.

Сликама „Нестварног града“ (Unreal City) [10] у коме људи попут зомбија журе на посао Елиот представља своју визију садашњег свијета. Ти људи су за њега живи мртваци јер су постали имперсонална маса. Модерни свијет је изгубио све вриједности које чине човјека људским бићем. Питање које Елиот поставља у стиховима 71 до 75 јесте да ли је уопште могуће да цивилизација васкрсне:

„Леш што си га лане закопао у башти,
уштa ли већ изданке?Хоће ли процветати ове године
или се смрзао на изненадном мразу?“
(That corpse that you planted last year in your garden
Has it begun to sprout?Will it blossom this year?
Or has the sudden frost disturbed its bed?) [11]

Елиот се пита хоће ли човјечанство и даље трајати у том полумртвом стању, да ли ће та потрага за поновним уједињењем мушког и женског принципа, парафразирана потрагом за Гралом, успјети и , на крају, хоће ли и ова пуста земља оживјети.

Други дио пјесме „*Партија шаха*“ („The Game of Chess“) почиње описом још једног женског лика, непознате даме која дјелује као да ужива у благодетима раскошног живота. Она сједи у столици која је „као сјајни престо“ (like a burnished throne) [12], што је израз из Шекспирове трагедије „*Антонио и Клеопатра“ („Antonio and Cleopatra*“) а Елиот га овдје користи да би нагласио богат, можда чак и краљевски статус ове Беладоне. Симболи које укључује приликом описа нас опет враћају на Свети грал. Постоље на којем ова Беладона сједи је украшено „лозом под гроздовима“ (wrought with fruited vines) [13]. Винова лоза се у умјетности често користила као метафора за живот, раст и напредак. Почевши од Старог Завјета па надаље, јављају се константне референце везане за виноград и родослов, па се тако везује и за Свети Грал. Плод винове лозе је грожђе, из грожђа се добија вино-вјечни симбол Исусове крви, што нас опет враћа на легенду о Гралу. На столу је „седмокраки свијећњак“ (sevenbranched candelabra) [14] или Менора, један од најважнијих симбола јудаизма. Његова фунција овом опису је да нас приближи самом идентитету Беладоне, јер је повезује са Јеврејима, а самим тим, и са Исусом. Њена распуштена коса „свјетлуца у

[10]Ibid: p.9;стр 8
[11] Ibid, p.7; стр 8
[12] Ibid, p.8;стр 9
[13] Eliot *The Waste Land*,2001, p.8;Елиот *Пуста земља* ,1988, стр 8
[14]Ibid, p.8; стр 8

варницама“ (her hair spread out in fiery points) [15], то је жена пуна страсти и осјећања, али јој то није узвраћено. Док чека свог љубавника, исказује незадовољство, које се на крају претвара у вапај. Несрећна је јер нема са ким да се уједини у спиритуалном смислу и формира цјелину. Сви ти украси и богатство које је окружују су неважни јер је она изнутра празна. Чак и слика изнад њеног камина говори о недостатку љубави, приказујући силовање као најсуровији примјер насиља над љубављу.

Затим Елиот уводи нове женске ликове, овај пут смјештене у садашњицу. “У *Пустој земљи*, сензуалност све више прелази у негативан образац. “ (In *The Waste Land*, sensuality devolves into an increasingly negative pattern.) [16]Док је жена у првом дијелу имућна, жене у стиховима 139 до 172 нису, али битне разлике у њиховим животима нема, већ се њихове судбине бизарно преклапају. Сам Елиот у својим биљешкама за стих 218 каже да су у овој пјесми „све жене једна жена“ (all the women are one woman) [17]. Савремене жене нису ту да покажу да је улога жене у садашњости промјењена, већ да је жена и даље у подређеном положају. Животи свих ових женских ликова су несрећни и празни . Док богату жену из античког периода мучи усамљеност, сиромашна Лил трпи посљедице своје превелике плодности и бројних побачаја. Иако има само 31 годину, изгледа знатно старије, и то јој је казна јер врши насиље над природом. Љубав је угрожена хемијским средствима, а жене као да су заборавиле на своју основну, древну мисију-одржавање људске врсте. У њима више нема ни вјере ни љубави. Оне су кроз историју угњетаване контролом тијела, док им је положај био веома подређен.

Док су друге двије жене остале потпуно анонимне, Лил је именована и на тај начин је разоткривена. Њено име асоцира на бијели цвијет љиљан (lilly) , симбол невиности, али и на легенду о Лилит, старом паганском духу. Лилит је по тој легенди била прва Адамова жена, настала истовремено са њим, а не из његовог ребра. Била је прогнана из Раја јер није пристала да буде покорна Адаму. Након ње, прва званична жена свијета Ева настала је захваљујући Адаму и његовој доброј вољи. То је само још једна у низу прича у умјетности, књижевности, и уопште фолклору многих народа о промјени статуса жене, одн. губитку једнакости у односима међу половима који је некада давно постојао. Савремена жена је само блиједи дух те паганске жене.

Трећи дио *Пусте земље* „Проповед ватре“ („Fire Sermon“) открива нам кључног лика у овој пјесми-Тирезију (Tiresias) . Елиот је у биљешкама дао исто објашњење:

„Тирезија, мада обичан посматрач и заиста не „лице“ ипак је најважнија личност у песми, у којој се уједињују све остале. Као што се

[15] Ibid:p.8; стр 8

[16] *Bloom's Modern Critical Views:T. S. Eliot,* edited by Harold Bloom, Infobase Publishing, 2011, стр 158

[17]Eliot *The Waste Land*,2001, p.21 ;Елиот *Пуста земља*, 1988,стр 22

једнооки трговац, продавац сухог грожђа, претапа у феничанског морнара, а овај се последњи не разликује сасвим од Фердинанда, принца напуљског, тако су све жене, уствари, само једна жена, а два пола стапају се у Тирезији. Оно што Тирезија види, то је, уствари, суштина песме. ". (Tiresias, although a mere spectator and not indeed a "character," is yet the most important personage in the poem, uniting all the rest. Just as the one-eyed merchant, seller of currants, melts into the Phoenician Sailor, and the latter is not wholly distinct from Ferdinand Prince of Naples, so all the women are one woman, and the two sexes meet in Tiresias. What Tiresias sees, in fact, is the substance of the poem.) 18

Тирезија, старац са усахлим грудима, је хермафродит. Пошто је сагледао живот и из женске и мушке перспективе (по грчкој митологији богиња Хера га је казнила тако што га је претворила у мушкарца са женским обиљежјима) он је у стању да једини правилно перцептира суштину љубави и живота. Тирезија је тај који посједује знање о томе како повратити живот пусте земље. Иако слијеп, он може да види и прошлост, и садашњост онакве какве заиста јесу, мрачне, тужне, и безнадежне, и због тога овај лик неизмјерно пати. Свједок је тога колико ниско је савремени човјек пао у односу са другим људима, колики јаз постоји између мушког и женског свијета и до ког нивоа изопачености је савремена цивилизација дошла. Посматрач је површног односа двоје младих, који се задовољавају плитким осјећањима. "И ја, Тиресија, већ унапред пропатих на истом дивану и постељи све то", (And I Tiresias have foresuffered all,enacted on this same divan or bed.) .[19] Док посматра однос између дактилографкиње и младог чиновника, Тирезија зна како се осјећају и једно и друго, зато му и јесте тешко да свему томе свједочи. Нема више истинских емоција међу половима, нити било каквог разумијевања. Тирезија је у овој пјесми фигура која наглашава да је света равнотежа међу половима заувијек. Пустош Свете земље се огледа у томе што је од највеће силе дате човјеку-љубави, направљен пуки егоизам индивидуа.

Четврти дио пјесме „Смрт од воде" („Death by Water") , које је уједно и најкраће пјевање у *Пустој земљи* открива да се пророчанство мадам Сосонтрис из првог пјевања обистинило, одн. Феничанин Флеб је мртав. Елиот се у овом дијелу обраћа свим људима, без обзира којој религији припадали, и подсјећа нас да је све на овоме свијету пролазно, и да је смрт нешто што чека свакога од нас :

[18] Eliot *The Waste Land*,2001, p.19;Елиот *Пуста земља,* 1988,стр 20

[19]Eliot *The Waste Land*,2001, p.13; Елиот *Пуста земља*, 1988, стр 14

„Неверници или Јевреји, о, сви
Што окрећете крмени точак гледајући у ветар,
Сетите се Флеба који једном беше леп и висок ко ви . “
(Gentile or Jew
O you who turn the wheel and look to windward
Consider Phlebas,who was once handsome and tall as you.)[20]

Пети дио пјесме носи симболичан назив „Шта је гром рекао“ („What the Thunder Said”) што је наговјештај да ће ускоро пасти и киша, а самим тим, доћи ће и до престанка постојања пусте земље. Али, гром је и по многим источњачким вјеровањима глас врховног Бога. Оно што Гром проговори је и крајњи циљ овог путовања.

Пјевање почиње кратким описом најупечатљивијих Исусових мука из Новог Завјета, све до распећа на Голготи. Како се пјесма ближи крају, тако се и помињање Христа појачава. Међутим, у Елитовој верзији нема васкрсења, темеља на којем се базира хришћанско вјеровање. Елиот на сасвим једноставан начин саопштава да је и Исус, попут Феничанског трговца из четвртог пјевања, и сваког другог људског бића, смртан човјек:

„После црвеног одсјаја бакљи на ознојеним лицима
После ледене кише у вртовима
После ропца у камењарама
Вриска и плач
Тамница дворац и јека
Онај који беше жив сада је мртав. “
(After the torch-light red on sweaty faces
After the frosty silence in the gardens
After the agony in stony places
The shouting and the crying
Prison and pace and reverbation
Of thunder of spring over distant mountains
He who was living is now dead.) [21]

Ово откриће би могло да представља пут у безнађе и очај за већину људи, али у овој пјесми то није. Елиот нас води корак ближе проналаску рјешења, истине за којом смо трагали током цијеле пјесме-Светим Гралом.

„Кад гром проговори“ је апокалиптичан врхунац ове пјесме. Даје нам сликовит и вјеран приказ пусте земље наглашавајући при том колико човјек жуди за водом, која је симбол љубави. Пустош ове земље је у томе што је од највеће силе дате човјеку, направљен пуки егоизам. У *Пустој земљи* нема дјеце, нема љубави, нема чак ни смијеха:

„Кад би само било воде међу овим стенама
Кварним зубима мртвим устима планине што ни пљунути не могу
Овде се нема где ни стати ни сести ни лећи у неком логу

[20] Ibid, p.16; стр 17
[21]Eliot *The Waste Land*,2001, p. 16 ;Елиот *Пуста земља*, 1988, стр 18,

Нема чак ни тишине у брдима
Само сух и јалов гром без кише. “
(If there were only water amongst the rock
Dead mountain mouth of carious teeth that cannot spit
Here one can neither stand nor lie nor sit
There is not even silence in the mountains
But dry sterile thunder without rain.) [22]

Строфа од седам стихова која слиједи након овог описа је алузија на библијску причу из Јеванђеља по Луки у којој се Исус указао апостолима на путу за Емаус, након своје смрти, али га ниједан од њих није препознао. Елиот у својим биљешкама тврди да су стихови инспирисани о тројици истраживача на једној антарктичкој експедицији којима се усљед умора чинило да је са њима још један, непознат човјек. Елиот овим стиховима жели да опише стање у коме се налази цивилизација пред апокалипсу. Људи су потпуно заборавили на присуство Бога и не живе по моралним начелима.

Сљедеће строфе су опис апокалипсе, свеопштег хаоса приликом којег:„Кугле се руше:Јерусалим Атина Александрија Беч Лондон“ (Falling towers Jerusalem Athens Alexandria Wienna London .) [23], што је набрајање највећих културних и религиозних центара свијета. Људи су у својој великој патњи постали „закукуљене хорде (које) врве“ (hooded hordes swarming) [24].

А онда нас Елиот одводи на потпуно нову локацију, овај пут на мјесто које је и крајњи циљ путовања. Ту, међу непознатим брдима, смјештена је капела, која по легенди, крије Свети Грал. Оно што изазива пажњу је чињеница да у овој пјесми ниједан витез из легенди о Гралу није успио да дође до ове капеле и пронађе Грал. У овој капели нема путира, блага нити било чега сличног. Ту су само: „Сухе кости (које) не могу да нашкоде. “ (dry bones can harm no one) [25]. Али онда, чује се петао, након чега почиње киша, а када „Гром проговори“ ми коначно проналазимо Грал. Гром изговори само једну ријеч, ријеч моћи-ДА. ДА је одговор на сва питања, то је Грал за којим смо трагали у цијелој пјесми. Ријеч која има три различита тумачења, како нам Елиот објашњава у својим биљешкама. Људи чују Дата (Datta) што значи Дај, демони чују Дајадхвам (Dayadhvam) -Саосјећај, Богови чују Дамајата (Damayata) –Управљај. Јасно нам је да до сада ова упутства нису праћена. Рјешење је у овим наредбама. Када би се послушале заповијести грома, превазишли би се сви проблеми, односно, у пјесми би то означило и крај постојања пусте земље.

На самом крају пјесме, Елиот нас још једном доводи до Краља Рибара који сједи на обали и пеца „с неплодном равницом за леђима“ (with

[22]Ibid, ,p.18 ;стр 19
[23]Eliot,*The Waste Land* ,2001, p.18 , Елиот *Пуста земља*, 1988, стр 20
[24] Ibid, p.18 ;стр 20
[25] Ibid,p.18; стр 20

the arid plain behind me) [26] . Дакле, пуста земља је и даље ту, али је иза њега. Ово је можда знак да је потрага за Гралом успјела, и да ће пуста земља ипак оздравити. Ипак, све је и даље под знаком питања, а директан одговор не добијамо. Елиот завршава ово дјело једном ријечју, поновљеном три пута – Шантих (Shantih). У биљешкама је написао да ријеч на санскриту означава „мир који превазилази сваки разум“ (the peace which passeth understanding) [27]. Проблем за читаоце је управо у томе што је то такав мир који се не може разумјети. Дакле, не може се ни описати ни подијелити са другима, може се само доживјети.

5. *Закључак*

Тражећи Грал у *Пустој земљи*, прошли смо кроз пустош, срели особе које свједоче о својој површности и негативности. Различите приче, различите судбине, сви несрећни.На том путу, између страшних призора несреће, смрти, силовања, чули смо и глас разума, пророка који је незадовољан оним што га окружује.

Елиот је свјесно направио ову пјесму тако да у њој постоји више наратора, а да ниједан од њих није глас писца. Желио је да се и ми пронађемо у судбинама неких од тих ликова. Посматрајући људе који су заборавили сврху постојања, и постали једна безлична и безосјећајна маса, Елиот нас тјера да се запитамо какав је наш живот и које то моралне вриједности ми сами гајимо. Удаљеност људске цивилизације од природе и непоштовање закона природе управо су довели до настанка пусте земље.

Без обзира што је *Пуста земља* мозаик састављен из потпуно супротних и неповезивих елемената, порука коју ти елементи доносе је јединствена. У том свијету пусте земље, свијету отуђености и несреће, испод свих тих слојева негативности, налази се једна стара прича коју сви ми знамо и сви заједно дијелимо. Откривајући нам легенду о Светом Гралу,Елиот нам открива и да грешке прављене у прошлости,током историје,никако не требамо заборавити,већ учити из њих.Елиот нас учи да требамо бити довољно храбри да посумњамо у све одговоре који су нам дати током историје, али и да будемо оптимистични у вјеровању да су бар нека од њих тачна. Јер, на крају, он нам овом пјесмом јасно поручује да неки ред и виша сила постоје, можда нама још увијек непознати, али да су ту. Свети Грал нам је откривен, и на нама је хоћемо ли га као наши претходници олако изгубити,или ћемо знати како да га сачувамо овај пут.

[26] Ibid, p.19; стр 21

[27] Eliot,*The Waste Land* 2001,p.26 , Елиот *Пуста земља*, 1988,стр 33

Извор:

A Norton's Critical Edition:T.S.Eliot *The Waste Land*, edited by Michael North, W. W. Norton& Co, New York, 2001

Литература

Елиот, 1988- Т. С. Елиот *Пуста земља*, превод: Јован Христић, Просвета, Ниш, 1988

Bloom, 2011-Harold Bloom (EDT) *Modern Bloom's Critical Views*, Intobase Publishing, 2011

Robert Graves *The Greek Myths*, Penguin Books, HarmondsWorth, Middlesex, England, 1960

Роберт Грејвс *Грчки митови*, превод Бобан Веин, Фамилет, Београд , 2000

Видан,Иво 1986-. *Енглеска књижевност*, уредили Бреда Когој-Капетановић и Иво Видан, СНЛ, Загреб, 1986

Џ. Фрејзер *Златна грана* (J. G. Fraizer, *The Golden Bough*) , Cambridge University Press, 2000

Rajka M. Kugić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115965K

KONTRASTIVNA ANALIZA KOMPARACIJE PRIDJEVA U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU

1. *Nekoliko riječi o procesu komparacije*

Komparacija je proces koji je svojstven pridjevima i prilozima. Poređenje pridjeva je promjena opisnih pridjeva zasnovana na stepenu zastupljenosti osobine koja se pridjevom označava. Ne mogu se svi pridjevi komparirati i to možemo vidjeti kroz sledeću definiciju: "

Gradable adjectives can be used to make comparisons".[1] Dakle, u engleskom jeziku samo se "gradable adjectives" mogu komparirati. U srpskom jeziku to bi bili opisni pridjevi. Sistem oblika poređenja sastoji se od:

1.Pozitiva (osnovnog oblika pridjeva), kojim se označava osobina pojma uz čije ime pridjev stoji, kao prisutna, postojeća (pozitivna) : Petar je *marljiv* učenik. = Peter is a diligent student.

2.Komparativa (prvog stepena poređenja pridjeva), kojim se označava osobina u višem stepenu od one označene pozitivom pridjeva : Marko je *marljiviji* učenik od Petra. = Marko is more diligent student than Peter.

3.Superlativa (drugog stepena poređenja pridjeva), kojim se označava osobina u najvišem stepenu :

Aleksandar je *najmarljiviji* učenik u razredu. = Aleksandar is the most diligent student in the class.

U engleskom i srpskom jeziku postoje sintetička i analitička komparacija pridjeva, kao i oblici nepravilne komparacije.

Sintetička komparacija u engleskom jeziku se gradi tako što na pozitiv dodajemo nastavak *-(e)r* za komparativ, a nastavak *–(e)st* za superlativ. Analitička komparacija se gradi stavljanjem priloga *more* ispred pozitiva pridjeva za komparativ, i priloga *most* za superlativ.

Sintetička komparacija u srpskom jeziku se gradi dodavanjem nastavaka –ji/-iji/-ši na pozitiv pridjeva-za komparativ, a za superlativ dodavanjem nastavka –naj na komparativ. Analitička komparacija u srpskom jeziku se gradi dodavanjem nastavka vise/manje na pozitiv pridjeva kako bi dobili komparativ i dodavanjem najviše/najmanje na pozitiv pridjeva kako bi dobili superlativ.

I u engleskom i u srpskom jeziku postoje pridjevi koji imaju oblike nepravilne komparacije.

---

* rajka.kugic@hotmail.com

[1]M.Foley,D.Hall Advanced Learner's Grammar,Longman str.224

U engleskom jeziku to su neki od sljedećih pridjeva:

old	older	the oldest
good	better	the best
bad	worse	the worst
ill	worse	the worst
much	more	the most
many	more	the most
far	further	the furthest or
	farther	the farthest

U srpskom jeziku primjeri za nepravilnu komparaciju su sljedeći:

- dobar-bolji-najbolji
- zao-gori-najgori
- mali-manji-najmanji
- veliki-veći-najveći .

Analiza korpusa

U našem korpusu ukupan broj primjera iznosi 109. Primjere smo podijelili u tri kategorije koje smo posebno analizirali. U okviru svake od kategorija izvrsili smo statističku analizu prevodnih ekvivalenata. A ovakava analiza propraćena je najreprezentativnijim primjerima iz korpusa.

3.1.*Komparativ (prvi stepen poređenja)*

Tokom analize pronadjeno je 45 primjera komparativa odnosno 41,28% od ukupnog broja svih primjera. Ova kategorija zaslužuje malo detaljniju analizu koju cemo predstaviti u daljem tekstu.

3.1.1. *Komparativ preveden komparativom*

U ovu kategoriju ubrajamo primjere čiji prevodni ekvivalenti u ciljnom jeziku imaju isti status, sto znači da je semantičko značenje preneseno u potpunosti, a imamo i formalno poklapanje među primjerima. Ova kategorija uključuje najvise primjera-29 odnosno 64,44% od ukupnog broja primjera komparativa.

Primjer sintetičke komparacije:

(1) I thought it a strange thing then, but I thought it a **stranger** afterwards. = Smatrao sam je čudnom, a mnogo docnije sam je smatrao mnogo <u>čudnijom.</u>

Primjer analitičke komparacije:

(2) It would be much **more commendable** to be somebody else's enemy, said gentleman; far **more natural**. = Bilo bi mnogo <u>preporučljivije</u> biti tuđ neprijatelj, reče gospodin; daleko <u>prirodnije</u>.

3.1.2 *Komparativ preveden glagolom*

Zabiljezena su 2 (4,44) primjera na osnovu kojih vidimo da postoje slučajevi kada komparacije pridjeva nema svoj pandan u jeziku cilju.

(3) If I could be **less affectionate** and sensitive,I should have better digestion and iron set of nerves. = Kad bih mogla da volim manje i da budem manje osetljiva, imala bih bolje varenje I gvozdene živce.

(4) But Jem and Dill drove me **closer** to her with their behavior. = Ali Dzem I Dil me svojim ponašanjem nateraše da se zbližim sa njom.

3.1.3 *Prevod sintagmatskom konstrukcijom*

Prevod sintagmatskom konstrukcijom javlja se u 13 slučajeva sto znači 28,88% od ukupnog broja nađenih primjera. Postoje primjeri imeničke sintagme koji zauzimaju 4 (30,76%) primjera u korpusu, zatim pridjevske sintagme javljaju se u 7 slučajeva odnosno 53,84 % od ukupnog broja, i na kraju imamo primjere priloške sintagme koji zauzimaju 15,38 %(2 slučaja) svih primjera.

3.1.3.1 *Prevod imeničkom sintagmom*

(5) I always treated him as a **larger** species if child and as no more than my equal. = Uvijek sam se ophodio prema njemu kao prema velikom detetu i kao da nije bio nista više do ravan meni.

(6) …that I was much **more ignorant** than I considered myself last night. = ..da sam mnogo veća neznalica nego što sam mislio prošle noći.

3.1.3.2 *Prevod pridjevskom sintagmom*

(7) ..than he might be worthier of my society and **less open to** Estela's reproach. = ..kako bi bio dostojniji moga društva I manje izložen Estelinom prekoru.

(8) If I could be **less sensitive**, I should have better digestion and iron set of nerves. = Kad bi mogla da budem manje osetljiva,imala bih bolje varenje I gvozdene živce.

3.1.3.3 *Prevod priloškom sintagmom*

(9) Hurry, Jem whispered, we can't last much **longer.** = Pozuri prosaputa Dzem, ne mozemo jos dugo da izdrzimo.

3.1.4 *Primjeri pogrešnog prevoda*

U korpusu postoji 1(2,22 %) primjer gdje je prevodilac pogrešno preveo oblik komparativa.

(10) But if he had looked at me for an hour or for a day, I could not have remembered his face ever afterwards,as having been **more attentive**. = Ali i da je gledao u mene čitav sat ili dan ,ona usredsređenost pažnje na njegovom licu, koja mi je zauvek ostala u sećanju, ne bi mogla biti veća.

3.2 *Superlativ (drugi stepen poredjenja)*

Ova kategorija zauzima 38 primjera, što čini 34,86 % od ukupnog broja. Kao što je slučaj sa komparativom i superlativ zaslužuje malo detaljniju analizu. Sledi nekoliko kategorija superlativa.

3.2.1 *Superlativ preveden superlativom*

U ovu kategoriju ubrajamo primjere čiji se prevodni ekvivalenti poklapaju i formalno i semantički. Ova kategorija uključuje 23 primjera ili 60,52% od ukupnog broja.

Primjer sintetičke komparacije:

(11) Joe fell into **the deepest** disgrace with both. = Dzo je pao u <u>najveću nemilost</u> zbog njih oboje.

Primjer analiticke komparacije:

(12) He was already handing mince meat down his throat in **the most curious** manner. = Već je motao iseckano meso niz gušu na <u>najčudniji</u> način.

3.2.2 *Superlativ preveden prilogom*

(13) He gave me **most tremenduous** dip and roll on me so that church jumped over its own weather-cock. = On me <u>toliko</u> zabaci i brzo obrte da crkva preskoči preko svoje vlastite vetruške.

Često komparirani pridjev nije preveden svojim gramatičkim parnjakom. Iz navedenog primjera vidimo kako je njegov parnjak preveden drugom vrstom riječi. Naime, superlativ pridjeva **tremenduous** za svoj prevodni ekvivalent ima prilog. Postoji samo 1 (2,63 %) primjer ove kategorije u korpusu.

3.2.3 *Prevod sintagmatskom konstrukcijom*

Prevod sintagmom javlja se u 14 primjera, što čini 36,84 % od ukupnog broja. Imeničke sintagme zauzimaju prvo mjesto, obuhvataju 7 (50,28%)

primjera, zatim na pridjevske sintagme odnosi se 3 (21,42%) primjera i priloške sintagme zauzimaju 4 (28,57%) primjera iz korpusa.

3.2.3.1 *Prevod imenickom sintagmom*

(14) If there ain't Baby! 'said Flopson appearing to think it **most surprising**. = Ako to nije beba, rece Flopson,kao da je to smatrala za veliko iznenađenje.

3.2.3.2 *Prevod pridjevskom sintagmom*

(15) Shook the form of **most emphatic** word out of it. = Istrese iz njih oblik neke vrlo naglašene riječi.

(16) Biddy who was **the most obliging** of girls. = Bidica je neobično ljubazna djevojčica.

3.2.3.3 *Prevod priloskom sintagmom*

(17) In **the most irritating** manner he instantly slapped his hands against one another. = Na vrlo izazivački način on odmah pljesnu dlanom o dlan.

3.3 *Ostali oblici komparacije*

U ovu kategoriju ubrajamo primjere nepravilne komparacije. Zabilježeno je 26 takvih primjera, to jeste 23,85% od ukupnog broja. Što se tiče nepravilne komparacije ne postoje neke drastične razlike u engleskom i srpskom jeziku. Među primjerima koje imamo, uglavnom postoje poklapanja, što se može vidjeti iz sledećih primjera.

(18) Yes Pip,said Joe; and what's **worse**,she's got Tickler with her. = Da Pipe,odgovori Džo, i sto je jos gore ponela je golicaljku sa sobom.

(19) I mean enjoying himself with his **elders and betters**.. = Hteo sam reći da li bi uživao sa svojim starijim i boljim..

(20) I have no doubts I should have formed **the worst** opinions of that member of family. = Ne sumnjam da bi o tome članu porodice stekao najgore mišljenje.

(21) No doubt my health would be much **better** if it was otherwise. = Nema sumnje da bi mi zdravlje bilo mnogo bolje da sam drugačija.

Tabela 3.1 Oblici prevodnih ekvivalenata, njiihov brojčani i procentualni udio:

Forma prevodnog ekvivalenta	Broj registrovanih primjera	Procentualni udio u ukupnom broju
KOMPARATIV	45	41,28%
Komparativ preveden komparativom	29	64,44%
SUPERLATIV	38	34,86%
Superlativ preveden superlativom	23	60,52%
Ostali oblici komparacije	26	23,85%
Ukupno	109	100%

Na osnovu tabele 3.1 može se vidjeti da najviše primjera zauzimaju kategorije komparativ preveden komparativom i superlativ preveden superlativom. To su kategorije gdje imamo i formalno i semantičko poklapanje.

Tabela 3.2 Oblici prevodnih ekvivalenata po strukturi, njiihov brojčani i procentualni udio:

Forma prevodnog ekvivalenta	Broj registrovanih primjera	Procentualni udio u ukupnom broju
KOMPARATIV	45	41,28%
Glagol	2	4,44%
Sintagma	13	28,88%
Pogrešan prevod	1	2,22%
SUPERLATIV	38	34,86%
Prilog	1	2,63%
Sintagma	14	36,84%

U tabeli 3.2 možemo da primjetimo da su samo dva primjera komparativa prevedena glagolom, a to je svega 4,44% od ukupnog broja primjera. Takodje možemo da uočimo da je prilikom prevođenja superlativa samo jedan primjer preveden prilogom, odnosno 2,63% od ukupnog broja primjera. Zastupljenost sintagme kao prevodnog ekvivalenta u primjerima komparacije iznosi 28,88%, a u primjerima prevođenja superlativa 36,84%. Prilikom analize korpusa naišle smo samo na jedan primjer pogrešnog prevoda (2,22%) i to u primjeru komparacije.

Tabela 3.3 Sintagma kao prevodni ekvivalent, vrste sintagme zastupljene u ovoj analizi, njihov brojčani i procentualni udio:

Forma prevodnog ekvivalenta	Broj registrovanih primjera	Procentualni udio u ukupnom broju
KOMPARATIV	45	41,28%
Sintagma	13	28,88%
Imenicka sintagma	4	30,76%
Pridjevska sintagma	7	53,84%
Priloška sintagma	2	15,38%
SUPERLATIV	38	34,86%
Sintagma	14	36,84%
Imenicka sintagma	7	50,28%
Pridjevska sintagma	3	21,42%
Priloska sintagma	4	28,57%

Korpus

CHARLES, DICKENS, GREAT EXPECTATIONS Prevod: Živojin Simić
HARPER, LEE, (1960) TO KILL A MOCKING BIRD Prevod: Jelena Stakić

Literatura

Stanojčić Ž.,Lj. Popović (1995) -- Станојчић Ж.,Љ. Поповић : Граматика српског језика: уџбеник за I,II,III i IV разред средње школе (4.изд.). Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.

Mark F., Diane H. (2003) Advanced Learner's Grammar, A self-study reference & practice book with answers, Longman

Quirk, R., at al. (1990) A Students Grammar of the English Language, Longman group, London

Đorđević, R. (2004) Uvod u kontrastiranje jezika, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Beograd

Dr. Mihajlović, Lj.(1995) Gramatika Engleskog Jezika (Morfologija i Sintaksa), XIV izdanje, Beograd

Stevanovic,M. (1951) Gramatika srpskohrvatskog jezika, Za više razrede gimnazije, Beograd

Snežana M. Vilotić*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115973V

TEACHING SPEAKING

1. *Introduction*

Speaking is "the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts" (Chaney, 1998: 13). Despite its importance, for many years, teaching speaking has been undervalued and the majority of English language teachers have been teaching speaking just as a repetition of drills or memorization of dialogues. This practice should be abandoned and classroom activities should be designed and conducted in ways which develop communicative competence as "that aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific context" (Brown 2000: 199). The purpose of real communication is to accomplish a task, such as conveying a telephone message, obtaining information, or expressing an opinion. Authentic communication involves an information gap; each participant has information that the other does not have. Each teacher should focus on equipping the learners to be able to convey messages correctly and fluently.

2. *Speaking and Its Successful Teaching Principles*

Speaking involves three areas of knowledge:

- Mechanics (pronunciation, grammar, and vocabulary): Using the right words in the right order with the correct pronunciation.
- Functions (transaction and interaction): Knowing when clarity of message is essential (transaction/information exchange) and when precise understanding is not required (interaction/relationship building)
- Social and cultural rules and norms (turn-taking, rate of speech, length of pauses between speakers, relative roles of participants): Understanding how to take into account who is speaking to whom, in what circumstances, about what, and for what reason

In the communicative model of language teaching, teachers help their students develop these three aspects of knowledge by providing authentic practice that prepares students for real-life communication situations.

According to Ur the successful speaking activity is the one where learners talk a lot, participants talk almost evenly without domination of a

* snezanavilotic@ymail.com

majority, motivation is high and learners are eager to speak and their language is of an acceptable level.

When designing speaking techniques every teacher should bear in mind some basic principles (Brown 2007: 275):

1. Use techniques that cover the spectrum of learners needs, from language-based focus on accuracy to message-based focus on interaction, meaning and fluency.

2. Provide intrinsically motivating techniques (give interesting tasks or point out how the activity will benefit them).

3. Encourage the use of authentic language in meaningful contexts.

4. Provide appropriate feedback and correction.

5. Capitalize on the natural link between speaking and listening (these two skills integrated in

interactive techniques can reinforce each other).

6. Give students opportunities to initiate oral communication.

7. Encourage the development of speaking strategies such as asking for clarification (*What?*), asking someone to repeat something (*Excuse me?*), using conversation maintenance cues (*Right, Okay, Hm*), using mime and nonverbal expressions to convey meaning etc.

3. *Some Activities for Teaching Speaking*

3.1. *Information-Gap Activities*

In this activity, students are supposed to be working in pairs. One student will have the information that other partner does not have and the partners will share their information. Information gap activities serve many purposes such as solving a problem or collecting information. These activities are effective because everybody has the opportunity to talk extensively in the target language and since students practice authentic communication using their linguistic and communicative resources in order to obtain information.

The following are examples of these activities (Richards 2006):

-Students are divided into A-B pairs. The teacher has copied two sets of pictures. One set (for A students) contains a picture of a group of people. The other set (for B students) contains a similar picture but it contains a number of slight differences from the A-picture. Students must sit back to back and ask questions to try to find out how many differences there are between the two pictures.

- Students practice a role-play in pairs. One student is given the information she/he needs to play the part of a clerk in the railway station information booth and has information on train departures, prices, etc. The other needs to obtain information on departure times, prices, etc. They role-play the interaction without looking at each other`s cue cards.

3.2. *Jigsaw activities*

These are also based on the information-gap principle. Typically, the class is divided into groups and each group has part of the information needed to complete an activity. The class must fit the pieces together to complete the whole. Here is an example (Richards 2006):

- The teacher takes a narrative and divides it into twenty sections (or as many sections as there are students in the class). Each student gets one section of the story. Students must then move around the class, and by listening to each section read aloud, decide where in the story their section belongs. Eventually the students have to put the entire story together in the correct sequence.

3.3. *Discussions*

For example, students can participate in agree/disagree discussions. A teacher can form groups of 4 or 5 students, and provide controversial sentences like “people learn best when they read vs. people learn best when they travel”. Then each group works on their topic for a given time period, and presents their opinions to the class. After that, they choose the winning group. In order that weaker students participate as well, it is recommended to form smaller groups. This is a very good practice of developing critical thinking and expressing disagreement politely.

Other examples of these activities according to Ur are discussions of students in pairs in order to find out as many things as they can that they have in common, describing pictures, solving a problem etc.

3.4 *Role-play*

In role-play, students pretend they are in various social contexts and have a variety of social roles. They are usually given some information about a "role", often printed on a "role cards", or alternatively there can be some guidance as to what to do (e.g. "Find out when the train will arrive.") rather than the role itself. Students have some time to prepare and then they act out their roles using their ideas and the instructions from the cards.

3.5 *Real-play*

This is a powerful variation on role-play and a very useful speaking practice. Here, instead of role-cards, learners usually get a blank framework where they create their own real-play role card. Situations and characters are drawn from a participant`s own life who explains the scene to the others. Then they recreate the situation together and play it. (Scrivener 1994)

3.6 *Simulation*

Simulation is a large-scale role-play. Here students can bring some items to the class to create a realistic environment. Despite role-cards they can also use some background information which they bring, such as newspaper articles, graphs, memos etc. These tasks are interesting and increase motivation. Students feel more confident to speak since they adopt roles others than being themselves.

3.7 *Interviews*

Students can conduct interviews on selected topics with various people. It is recommended that the teacher gives to the students some instructions so that they know what type of questions they can ask and in which direction, but students should prepare their own interview questions. For example, one student can take a role of some celebrity and others can be journalists at the press conference or students can interview each other and "introduce" his or her partner to the class. Conducting interviews with people gives students a chance to practice their speaking ability not only in class but also outside and helps them becoming socialized.

3.8 *Story Completion*

This is a very enjoyable, whole-class, free-speaking activity for which students sit in a circle. For this activity, a teacher starts to tell a story, but after a few sentences he or she stops narrating. Then, each student starts to narrate from the point where the previous one stopped. Each student is supposed to add from four to ten sentences. Students can add new characters, events, descriptions and so on.

3.9 *Reporting*

Before coming to class, students are asked to read a newspaper or magazine and, in class, they report to their friends what they find as the most interesting news. Students can also talk about whether they have experienced anything worth telling their friends in their daily lives before the class.

3.10 *Group Planning Tasks*

The typical example of these tasks is "planning a holiday". The students are divided into small groups and given advertisements or brochures advertising a holiday. Their task is to plan a holiday for the whole group within a fixed budget per person. Then they make a presentation and persuade the others on their choice.

Other examples of activities for teaching speaking are: puzzles and problems, board games, brainstorming, playing cards, storytelling etc.

4. *Problems with Speaking Activities and How to Solve Them*

Problems that usually occur are that learners often feel inhibited to speak in a foreign language because they are worried about making mistakes and being embarrassed or sometimes they simply cannot think of anything to say. Then, it is often the case that one or few learners speak and dominate, while the others stay silent or tend to speak in their mother tongue.

Ur offers several suggestions on how to overcome these problems- the teacher can use group work in order to lower learners` inhibition and increase their confidence to speak and he/she should base the activity on easy language. The topic for the discussion should be interesting in order to create interest and motivation and learners should receive clear instructions on the purpose of discussion. The atmosphere at the class should be warm and relaxed (but not too loose) and then the learners will be encouraged to speak. The teacher should also make sure that every learner of the group participates and that they speak in a target language and he/she can encourage that by appointing a monitor in every group to control these aspects.

5. *Error correction*

The matter of how to correct errors is really complex. One of the keys to successful second language learning is the feedback that a learner receives from others. While correcting errors, teacher should bear in mind if activities are focused on accuracy where the emphasis is on use of correct and controlled items of language out of context or on fluency which means that they reflect natural use of language and focus on achieving meaningful and not entirely predictable communication in a given context. In the first case, errors should be corrected immediately which is not recommended in the second case because the focus is on practice of conveying messages without interruption.

In addition, too much negative feedback often discourages learners and leads them to shut off and stop the communication, whereas too much positive feedback and ignoring the errors reinforces the errors and their persistence. A skillful teacher should make a balance so that crucial errors do not pass unnoticed and that communication is still encouraged.

6. *Conclusion*

Speaking is a crucial part of a foreign language learning and it was unfairly neglected. Methodologists fortunately have realized that pure memorization and teaching rules is not so effective as putting the language in a social context where meaningful communication takes place. A language employed for private dialogue will certainly stay longer in learners` memory than a language learned strictly through repetition, grammatical explanations and

translation exercises. Through these activities learners have a chance of relating a foreign language to their whole personality and creativity and in this way it gradually becomes part of them, something that is not external.

Although teaching methodology has been significantly improved, a definitive perfect teaching methodology will hardly ever be produced. It is important for the teachers to be flexible and use their inner voice to adapt their teaching appropriately to the learners and situations.

References

Brown H.D.(2007) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Harlow: Longman

Brown, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: New York.(4th ed.)

Chaney, A.L., and T.L. Burk. 1998. Teaching *Oral Communication in Grades K-8.* Boston: Allyn&Bacon

Richards, J.C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press

Scrivener, J.(1994) *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Heinemann

Ur, P. (1999) *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press

http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html (20/2/2013)

http://www.nclrc.org/essentials/speaking/spindex.htm (20/2/2013)

Srđan R. Šućur*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP0115979S

TEACHING PRONUNCIATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

1. *Introduction*

There is a Latin proverb which says: "Loquere, ut te videam." Its English equivalent is "Speak, that I may see thee." This proverb sums up the importance of both what we speak, and how we speak. The way we speak reflects our background, level of education, and it represents an important part of our identity. Individuals are often being judged on the way they speak, which inevitably causes language-based discrimination, and has a negative influence on their self-esteem. If one uses a non-standard or substandard variety of both his L1 or L2, he or she is usually considered to be an uneducated and unworthy interlocutor.

A strongly held view is that pronunciation is a significant constituent of one's grammatical competence[1] and communicative competence[2].

The aim of this paper is to:

- Give a brief survey of how teaching pronunciation has been dealt with,
- Give an insight into what every teacher should bear in mind and try to encompass in the process of teaching pronunciation,
- Introduce the concept of The Lingua Franca Core,
- Offer a brief description of the notion of the Critical period[3] for acquiring pronunciation in an L2,
- List some of the difficulties EFL learners whose L1 is Serbian might encounter when acquiring English

* srdjan.sucur@ffuis.edu.ba

[1] Grammatical competence is that aspect of communicative competence that encompasses "knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology." (Canale & Swain, 1980: 29)

[2] Communicative competence – "What a speaker needs to know to communicate appropriately within a particular language community" (Saville-Troike, 2006: 100)

[3] Lenneberg (1967) generated great interest when he argued that there is critical period for language acquisition which has a neurological basis. (Saville-Troike, 2006: 26)

2. *How teaching pronunciation has been dealt with*

Teaching pronunciation has had different levels of importance in Second language acquisition (SLA) and Second language teaching (SLT). The attitudes and perspectives towards it have changed quite often. They ranged from a total absence of any formal instruction of pronunciation, to the placement of pronunciation in the center of the process of SLA. Levis (2005: 370) states that: "Pronunciation research and pedagogy have long been influenced by two contradictory principles, the *nativeness principle*[4] and the *intelligibility principle*[5]." The focus of the more traditional approaches was primarily on segmentals[6], and the more recent ones have emphasised the importance of the suprasegmentals[7].

What follows is a list of several most prominent models of teaching and learning an L2;

2.1. *Grammar-translation method*

"Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s, and in modified form it continues to be widely used in some parts of the world today." (Richards & Rodgers, 1999: 4)

The principal characteristics of the Grammar-translation method, according to Richards and Rodgers (1999: 3), were these:

- The goal of foreign language study is to learn language in order to read its literature in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign-language study.
- Grammar Translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language. "The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language." (Stern, 1983: 455)
- Reading and writing are the major focus; little or no systematic attention is paid to speaking or listening.
- The sentence is the basic unit of teaching and language practice.
- Accuracy is emphasized.
- Grammar is taught deductively[8].

---

[4] The nativeness principle holds that it is both possible and desirable to achieve native-like pronunciation in a foreign language. (Levis, 2005: 370)

[5] The intelligibility principle holds that learners simply need to be understandable and it recognizes that communication can be remarkably successful when foreign accents are noticeable or even strong. (Levis, 2005: 370)

[6] Segmentals – single sounds

[7] Suprasegmentals – rhythm, stress, intonation, timing, phrasing

[8] Deduction – a process of reasoning which moves from the particular to the general.

- The student's native language is the medium of instruction.

As can be seen from the principal characteristics of the Grammar Translation method, teaching of pronunciation received no attention. What was developed was academic competence[9], while interpersonal competence[10] was completely neglected. Learners had few if any opportunities to put their communicative competence to the test.

2.2. *The Direct method*

Richards and Rodgers (1999: 9) mention that :

The foundation for the Direct method was provided by several natural learning principles:

- a foreign language could be taught without translation or the use of the learner's native tongue if the meaning was conveyed directly through demonstration and action.
- a language could be best taught by using it actively in the classroom
- teachers must encourage direct and spontaneous use of the foreign language in the classroom
- speaking begins with systematic attention to pronunciation

Some of the main principles and procedures of this method were:

- Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
- Only everyday vocabulary and sentences were taught
- Grammar was taught inductively[11]
- Both speech and listening comprehension were taught
- Correct pronunciation and grammar were emphasized

2.3. *The Audio-lingual method*

Richards and Rodgers (1999: 44) note that:

The entry of the United States into World War II had a significant effect on language teaching in America. To supply the U.S. government with personnel who were fluent in German, French, Italian, Chinese, Japanese, Malay, and other languages, and who could work as interpreters, code-room assistants, and translators, it was necessary to set up a special language training program.

---

[9] Academic competence would include the knowledge needed by learners who want to use the L2 primarily to learn about other subjects, or as a tool in scholarly research, or as a medium in a specific professional or occupational field. (Saville-Troike, 2006: 135)

[10] Interpersonal competence encompasses knowledge required of learners who plan to use the L2 primarily in face-to-face contact with other speakers. (Saville-Troike, 2006: 136)

[11] Induction – process of reasoning which moves from the particular to the general.

The Army Specialized Training Program (ASTP) was developed, and its objective was for students to attain conversational proficiency in a variety of foreign languages.

What emerged later was the Aural-Oral approach which, with state-of-the-art psychological learning theory in the mid-fifties, led to a method that came to be known Audiolingualism.

Richards and Rodgers (1999: 52) cite that:

Brooks (1964: 111) distinguishes between short-range and long-range objectives of an audiolingual program. Short-range objectives include training in listening comprehension, accurate pronunciation, recognition of speech symbols as graphic signs on the printed page, and ability to reproduce these symbols in writing. Long-range objectives "must be language as the native speaker uses it." (Brooks, 1964: 107)

Lightbown and Spada (2006: 34) state that:

Behaviourism had a powerful influence on second and foreign language teaching, especially in North America, between the 1940s and the 1970s. Nelson Brooks (1960) and Robert Lado (1964) were two proponents of this perspective whose influence was felt directly in the development of Audiolingual teaching materials and in teacher training.

One of the most commonly used techniques in this method were dialogue repetition and memorization, and substitution drilling. There were various kinds of drills: repetition, inflection, replacement, restatement, completion, transposition, expansion, contraction, transformation, integration, rejoinder. The focus was on segmentals, and the ultimate goal was to sound native-like.

The decline of the Audiolingual method started in the 1960s, and what followed was the emergence of communicative language teaching.

2.4. *Communicative language teaching*

Davies (2000: 193) states that:

This approach grew out of new theories of language and language learning that developed in the 1960s and 1970s in Britain, the USA, and elsewhere, as well as new classroom procedures. It is probably the approach most used by trained teachers today.

Various developments in the field of applied linguistics, and studies that suggested that there is a critical period for acquiring pronunciation in an L2, had an immense impact on the communicative language teaching. One of the main goals of this approach have been the development of communicative competence and the ability to produce comprehensible output.

Richards and Rodgers (1999: 67):

Finocchiaro and Brumfit (1983) contrast the major distinctive features of the Audiolingual Method and the Communicative approach. Some of them are listed here:

Audio-lingual	*Communicative language teaching*
Attends to structure and form more than meaning	Meaning is paramount
Demands memorization of structure-based dialogs	Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized
Language items are not necessarily contextualized	Contextualization is a major premise.
Language learning is learning structures, sounds or words	Language is learning to communicate
Mastery, or "over-learning" is sought	Effective communication is sought
Drilling is a central technique	Drilling may occur, but peripherally.
Native-speaker pronunciation is sought	Comprehensible pronunciation is sought

3. *What every teacher should bear in mind and try to encompass in the process of teaching pronunciation*

Vivian Cook (2008: 67) mentions that:

The phonologies of languages differ in terms of which sounds they use, in the ways they structure sounds into syllables, and in how they use intonation, hard as this may be for many students to appreciate, and difficult as it may be for teachers to teach.

Derwing and Munro (2005: 379) emphasise that study of pronunciation has been marginalised within the field of applied linguistics.

Levis (2005: 369) asserts that teachers have intuitively decided which features have the greatest effect on clarity and which are learnable in a classroom setting.

Derwing and Munro (2005: 379) also state that:

Many teachers are reluctant to teach pronunciation, although some of them can successfully assist their students under these conditions... Many teachers do not teach pronunciation because they lack confidence, skills and knowledge... Relying on experiences and intuitions sometimes serves teachers well... However, expecting teachers to rely solely on intuition is unrealistic and unfair.

Teachers are usually left to their own means to decide what the appropriate and attainable goals of teaching pronunciation in their classroom are. They show a great deal of confusion about what is possible and what is desirable in pronunciation instruction. (Derwing and Munro, 2005: 384)

The role of a teacher in the process of teaching pronunciation is an ungrateful one, since Derwing and Munro (2005: 384) claim that: "We know of no study documenting a link between pronunciation instruction and the elimination of a foreign accent."

Lightbown and Spada (2006: 107) suggest that decontextualised pronunciation instruction is not enough and that a combination of instruction, exposure, experience and motivation is required.

They also mention that Piske, MacKay, and Flege (2001) have reported that longer periods of exposure to the second language can lead to improved pronunciation.

The first task of every teacher is to choose a model for teaching pronunciation. There are two alternatives: The British Received Pronunciation[12] (RP), and The General American[13] (GAm)

Teachers should also make sure that their teaching of pronunciation suits the needs of their students and includes the following:

3.1. *Phoneme[14] learning*

The focus here is primarily on the phoneme, i.e. segmentals.

Cook (2008: 71) mentions that:

According to Wieden and Nemser (1991), learners go through three stages:

1. Presystemic – Learners learn the sounds in individual words but without any overall pattern.

2. Transfer[15] – Learners start to treat the second language sounds systematically as equivalent to the sounds of their first language, that is, they see the second language sounds through the lens of the first.

3. Approximative – Learners realize their native sounds are not good enough and attempt to restructure the L2 sounds in a new system.

3.2. *Learning below the phoneme level*

Teachers should also make sure that learners are aware of the so called distinctive and non-distinctive features[16] of a phoneme such as the distinctive: type of articulation, manner of articulation, height of the tongue, articulator, force of articulation, degree of lenght, composition and the non-distinctive: type of articulation, manner of articulation, height of the tongue, articulator, force of articulation, degree of lenght, composition, the degree of voicing, the lip position, the type of explosion and the point of articulation. (Hlebec, 2001: 26-43)

---

[12] RP - The upper class British English accent codified by Daniel Jones about 100 years ago

[13] GAm - Described by the American structuralists about 50 years ago.

[14] Phonemes – the sounds of a language that are systematically distinguished from each other

[15] Transfer – the way in which the knowledge of one language (usually L1) affects the understanding and production of L2.

[16] Distinctive feature - The minimal difference that may distinguish phonemes.

3.3 *Learning syllable*[17] *structure*

In English, all syllables must have a vowel, with the occasional exception of /n/ and /l/.

The simplest syllable consists of a vowel - V. Another type of syllable combines a single consonant with a vowel - CV. A third syllable structure allows combination of CVC.

Cook (2008: 74) mentions that:

One difficulty for the L2 learner comes from how the consonants combine with each other to make CC – the permissable consonant clusters.

L2 learners often try by one means or another to make English clusters fit their first languages.

3.4. *Use of phonetic script*

Especially at advanced levels, students are sometimes helped by looking at phonetic transcripts of spoken language using IPA[18] or by making transcripts of speech themselves.

3.5. *Imitation*

Even though sheer imitation is not thought to be a productive method of language learning, learners might reap a few benefits from being exposed to this type of drills.

3.6. *Discrimination of sounds*

This feature was particularly dominant and emphasised in Audio-lingual teaching. It was believed that, if you cannot hear a distinction, you cannot make it, which led to minimal pair exercises. (Cook, 2008: 82)

3.7. *Learning and teaching intonation*

Cook (2008: 83) mentions that: "The languages of the world fall into two groups: intonation languages and tone languages." Since "intonation mistakes are often not retrievable, simply because no one realizes that a mistake[19] has been made" (Cook, 2008) which might lead to a communication

[17] Syllable – A unit of phonology consisting of a strucure of phonemes, stresses, etc

[18] IPA – International Phonetic Alphabet – supplies symbols for all the sounds that could occur in human languages.

[19] Unsystematic, performance faults, incorrect form or use of language that a learner can correct because he/she knows the correct form/use.

breakdown, teachers should find a way to include teaching of intonation into their teaching.

4. *The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction*

In a situation where only 3% of the population of the UK actually use the RP, the question of what the right model for teaching pronunciation in Teaching English as a foreign language (TEFL) is, becomes even more vital. The number of those who use English as a lingua franca[20] (ELF) is growing on a daily basis.

Jennifer Jenkins (2000, 2002) has offered an alternative to the RP and GAm by proposing a syllabus for English pronunciation based on what non-native speakers of ELF need. She sets out a third choice, the lingua franca core (LFC), for the millions of English learners around the world who do not want to or are unable to learn RP or GAm pronunciation.

Rebecca M. Dauer (2005: 544) mentions that Jenkins'

Work derives from the World Englishes or English as an international language (EIL) movement, which recognizes that there are more than 300 million nonnative English speakers (NNSs) who may regularly use English to communicate more with each other than with native English speakers (NSs). These speakers have no need of a near-native accent and should not be forced to choose between two models.

5. *The critical period for acquiring pronunciation in an L2*

Derwing and Munro (2005: 383) claim that: "It is well established that foreign accents are a normal consequence of second language learning.".

Due to their foreign accents, the majority of nonnative speakers of English (NNSs), find it difficult "to pass themselves off as native speakers" and "end up easily identified as nonnative speakers of that language". (Scovel, 1988)

Since the concept of the Critical Period in the learning of a second language was introduced, the majority of instructors and teachers have believed that to sound like a native is not a reasonable goal nor an expected outcome of the learning process. Birdsong (2004: 87) mentions that:

A key feature of the CPH for second language acquisition (CPH/L2) is the prediction that native-like attainment in a second language will not be possible if the start of L2A is delayed past a certain age.

Some believe that, past a certain age, human brain loses its plasticity and forms stable L1 phonetic categories which are later difficult to reset.

On the other hand, there are those like Flege (1999) and Long (1990) who questioned the existence of the Critical Period for acquiring pronunciation

[20] English as Lingua Franca (ELF) – English used as a means of communication among people with different first languages rather than between natives

in L2, and maintained that "a single case of demonstrable native-like proficiency among late learners would be sufficient to refute the CPH/L2A" (Birdsong, 2004: 90)

Birdsong (2009: 17, 134) also mentions that:

Flege proposes that nonnativelike accents do not result from a loss of ability to pronounce: rather, they are an indirect consequence of the state of development of the L1 phonetic-phonological system at t he time L2 learning is begun.

Flege suggested that foreign accents may be largely perceptually based. In his argumentation the distinction between two modes of perception – the continuous[21] and the categorial[22] mode plays a central role.

Yet, there are many exceptional learners who seem to have managed to "trick" the Critical Period and surpass its limitations. They all have something in common:

They are highly motivated, they have received intensive perceptual training that focused their attention on subtle phonemic contrasts between the speech sounds of the target language and those of their L1 (in that way they relied less on the categorial mode, and more on the continuous mode of perception.), and they have had continued access to massive L2 input. (Birdsong, 2009: 154-155)

6. *Some of the difficulties EFL learners whose L1 is Serbian might encounter when learning/acquiring English*

Lightbown and Spada (2006: 105) mention that:

It is widely believed that the degree of difference between the learner's native languge and the target language can lead to greater difficulty... The learner's first language plays an important role in the acquisiton of some features of stress and rhythm...

Other factors such as the amount and type of exposure to the target language and the degree of use of the first language have been identified as influential contributors to pronunciation.

They also state that: "Contrastive analysis has helped to explain some aspects of first language influence on second language learners' phonological development."

According to Saville-Troike (2003: 19):

Inappropriate transfer of L1 pronunciation to L2 is detectable as foreign accent in a nonnative speaker's production, and is probably the most common and most easily recognized aspect of L1 influence.

[21] The continuous mode relates to the perception of minute differences between speech sounds.

[22] The categorial mode implies that attention is paid only to those sound cues that signal contrasts between different categories of sounds.

Teachers should bear in mind that, due to the negative transfer from L1 to L2, there are certain sounds of English which are notoriously difficult to master for EFL learners whose L1 is Serbian.

Some of them are the sounds that do not exist in the Serbian phonetic alphabet, such as /θ/ and /ð/. Even advanced learners sometimes rely on their L1 phonetic categories and pronounce the sounds /θ/ and /ð/ as /t/ and /d/ respectively. Errors[23] like these do not lead to a communication breakdown, but are strong markers of one's foreign accent.

Sounds that might reveal one's nonnative background to a native listener are /t/ and /d/. Even though these sounds are, according to their distinctive and non-distinctive features, nearly identical in the English and Serbian phonetic alphabet, what they differ in is the place of articulation. While the English /t/ and /d/ are usually pronounced with the tongue touching the alveolar ridge, the Serbian /t/ and /d/ are usually pronounced with the tongue further forward, touching the back of the teeth.

Two sounds which might also be difficult to distinguish from one another, especially when they appear at the beginning of a word, are /v/ and /w/. That is why some words like "word" and "verb" are mispronounced: /vəːd/ for "word", instead of /wəːd/, or /wəːb/ for "verb" instead of /vəːb/.

What teachers and EFL learners whose L1 is Serbian usually take for granted are phonemic lenght and quality. That is why learners might have difficulties perceiving the difference between words such as "beat" and "bit".

Some learners have difficulties with certain diphthongs and thus incorrectly pronounce some homonyms.

Those are the reasons why every teacher should consider including the following into his teaching;

An integration of pronunciation with speaking and listening in communicative activities, integration of phonemes with rhythm and stress, increased interest in the effect suprasegmentals have on intelligibility, and student use of discourse analysis to examine authentic speech. (Golombek and Jordan, 2005: 515)

7. *Conclusion*

The goal of this paper was to address the question of teaching pronunciation in SLA.

It offered an insight into the attitudes towards teaching pronunciation. Unfortunately, there is no scientific consensus on many crucial issues[24] such as: existence of a critical period, the right model for teaching pronunciation,

[23] Error – a language learner's systematic use of a linguistic item that does not conform to the rules of the target language, because knowledge of these rules is incomplete.

[24] Some might argue it is one of the reasons applied linguistics is so interesting, since there are few, if any, concrete answers.

whether the elimination of a foreign accent is possible and desirable. That is why many questions are yet to be answered.

What is clear is that the role of teachers in teaching pronunciation is quite important. Since teachers are usually the only source of input for their learners, they should be careful not to make too many pronunciation errors, because once learners are exposed to an erroneus form, it is extremely difficult to eradicate it if they process it and incorporate it into their own interlanguage.

Some additional suggestions on what teachers may do to improve their teaching:

Try to be acquainted with the latest studies dealing with teaching pronunciation, invest additional effort into your professional improvement and growth, practice your diction and try to sound natural, try to find a way to incorporate formal pronunciation instructions into your communicative lessons, especially at the beginning of a lesson when introducing new vocabulary.

References

Birdsong, D. (2004) Second Language Acquisition and Ultimate attainment. In Davies, A. & Elder, C. *The handbook of applied linguistic.* Oxford: Blackwell Publishing (82-105).

Birdsong, D. (2009) *Second Language Acquisition and The Critical Period Hypothesis*. London: Taylor & Francis e-Library.

Brooks, N. (1964) *Language and Language Learning: Theory and Practice*. 2nd edition. New York: Harcourt Brace.

Canale, M. & Swain, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.* The Ontario Institute for Studies in Education

Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching.* London: Hodder Education.

Dauer, R. M. (2005) *The lingua franca core: A new model for pronunciation instruction?* TESOL Quarterly, 39(3) (543-550).

Davies, P. (2000) *Success in English Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Derwing & Munro (2005) *Second language accent and pronunciation teaching: A Research-Based Approach.* TESOL Quarterly, 39(3) (379-399).

Finnochiaro, M. & C. Brumfit (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice.* New York: Oxford University Press.

Golombek, P. & Jordan, R. S. (2005) *Becoming "Black Lambs" Not "Parrots": A Poststructuralist Concept of Intelligibility and Identity.* TESOL Quarterly, 39(3) (513-535).

Hlebec, B. (2001) *A textbook of english phonology*. 3rd edition. Beograd: Trebnik.

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.

Levis, John M. (2005) *Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation teaching* TESOL Quarterly, 39(3) (369-379).

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1999) – *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisiton*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scovel, T. *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rovley, MA: Newbury House

Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wieden, W. & Nemser, W. (1991) *The Pronunciation of English in Austria.* Tübingen: Gunter Narr

Светлана С. Вуксановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP0115991V

ПАРАДИГМАТСКИ ЛЕКСИЧКИ ОДНОСИ КАО ИЗВОР ВЕРБАЛНОГ ЛИНГВИСТИЧКОГ ХУМОРА У ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Увод

У овом раду бавићемо се феноменом хумора, тачније, вербалним лингвистичким шалама на лексичком структуралном нивоу. Дакле, наше истраживање имаће у својој основи искључиво језик као извор хумора. Сврсисходност овог истраживачког пројекта је да интерлингвалним контрастивним проучавањем сакупљених примјера извршимо систематски преглед и анализу парадигматских лексичких односа као извора хумора. Лексема се дефинише као најмања независна јединица лексичког система, а обухвата ријечи (или алолексе), то јесте остварења свих њених граматичких облика и значења у контексту (Драгићевић 2010: 35–36), као и фразеолошка проширења (Бугарски 2003: 199). Са друге стране, парадигматски лексички односи подразумијевају систематске асоцијативне везе међу лексемама и дијеле се на садржинске, формалне и садржинско-формалне (Драгићевић 2010: 244).

Наше полазне претпоставке су да у два језика неће доћи до већих колебања када су у питању парадигматски лексички односи као извори хумора. То значи да оба језика користе мање-више исте механизме. Једине разлике могле би се огледати у степену заступљености тих механизама. Даље, као један од прототипа лексичког хумора, парадигматски односи биће међу најзаступљенијим у корпусу, што само свједочи о кључној улози коју двосмисленост има у лингвистичком хумору.

У позадини нашег рада наћи ће се микролингвистичке дисциплине (фонетика, графологија, морфологија, синтакса, лексикологија и семантика), али и макролингвистичке дисциплине као што су социолингвистика и стилистика (првенствено лексикостилистика). Коришћена је субјективна техника контрастивне анализе. За корпус одабрали смо шале у писаној форми са српскохрватског, односно британског и америчког говорног подручја. За овај тип хумора опредијелили смо се због његове обимности, доступности, неистраженост у области контрастивне анализе, али и чињенице да су шале легло вербалног лингвистичког хумора и, самим тим, парадигматских односа. У

* cecavuk119@gmail.com

прилог томе иде и чињеница да се наш корпус састоји од 621 пронађеног примјера у оба језика, од којих 150 (или 24,15% припада групи парадигматских односа.

1 *Садржински односи*

Преглед парадигматских односа започињемо примјерима три најважније врсте смисаоних односа (чине 19,33% свих примјера из категорије парадигматских односа).

1.1 *Синонимија*

Упркос нимало сиромашној литератури која се бави овим односом детерминације, лингвисти се не слажу у томе шта тачно синонимија обухвата и како би се могла подијелити (Драгићевић 2010: 244–264). Остављајући ове несугласице за неко наредно истраживање, рећи ћемо да је синонимија однос „две лексеме различитог облика а истог или блиског значења“ (Исто, стр. 246) па, из тог разлога, укључује и истозначнице и блискозначнице.

(1) Once a madman said, "Do you know there is a war going on between *India* and *Bharat*?

Another madman said, "Why should we worry, we live in *Hindustan*."

http://www.jokes.com/funny-nationality-jokes/vdd47l/india-and-bharat

(2) Дошао неки тип из Србије у Сарајево и сео у кафану. Дође убрзо и конобар:

– Шта ћеш?

– *Кафу,* молим.

– Нема.

– Па, добро, онда *каву*, молим.

– Нема.

– А једну *кахву*, можда?

– Човече божји, нема воде! (Вуковић 2005: 19)

Извор хумора у примјеру (9) је чињеница да два лудака, очигледно из незнања, употребљавају синонимни низ *India*, *Bharat* и *Hindustan* у истом контексту. Све три именичке лексеме користе се као називи за Федеративну Републику Индију, с тим што између њих постоје одређена употребна ограничења условљена тананим значенским нијансама. Званични називи за Индијски потконтинент су *India* и *Bharat*, док архаичну лексему *Hindustan* користе још само житељи ове земље у свом матерњем језику. Примјер (10) показује како се у односу синонимије може наћи и дијалекатска лексика. Топли напитак у језицима три народа има тројну лексичку организацију. Србијанац погрешно закључује да разлог неуслуживања лежи у избору лексема које национално не идентификују конобара, а не у проблемима техничке природе.

1.2 *Антонимија*

За антониме можемо рећи да су то ријечи које дијеле исту архисему, све семе из семантичке периферије, али не и најважнију сему нижег ранга. То нас наводи на помало парадоксалан закључак да су антоними, послије синонима, семантички најближе лексеме (Драгићевић 2010: 274–275). Можемо говорити, као што је то, уосталом, случај и са синонимијом, о правој и неправој (контекстуалној) антонимији (Исто, стр. 266). Овај потоњи тип је заступљенији у природном језику, па зато 63,63% примјера супротности смисла припада управо овој подврсти. Ако права антонимија укључује супротстављање основних значења лексема, шта тачно подразумијевамо под контекстуалном антонимијом?

(3) Одржавала се Олимпијада у Црној Гори. Почела трка на 800 метара, па један трка? [*sic!*] страшно заостаје за другима. На трибинама сједе два Црногорца и гледају трку. Каже први:

– А виђе оног *килавца* шта [*sic!*] *се вуче*!

Каже други:

– Мучи, јадан, то је наш тркач!

– А виђе *јуначине* што их *потера* [*sic!*] све испред себе! – каже први. (Вуковић 2006б: 16–17)

Истакнуте лексеме из примјера (11) су случајеви неправе антонимије будући да су само у контексту наведене шале (али не и у неком другом контексту) *килавац и јуначина* двије ознаке за исти референт. Наиме, њиховим избором говорник изражава позитиван, односно негативан став према учеснику Олимпијаде, као и глаголским лексемама *вући се* и *потјера*, што је поље истраживања критичке анализе дискурса. Антонимским избором лексема исмијава се стереотипна, нарцисоидна љубав Црногораца према свом народу.

1.3 *Хипонимија*

Овај запостављени, али темељни, лексички однос аутономности заснива се на вези између надређених (хиперонима) и подређених (хипонима) појмова при чему се субординиране лексеме налазе у равноправном односу кохипонимије. Хијерархијски систематизован однос хипонимије осликава уређење појмова у нашој стварности (Драгићевић 2010: 290–294) и омогућава специфичну употребу језика у комуникацији (Билбија 2001: 58).

1.3.1 *Меронимија и таксономија као извор хумора*

Као два типа хипонимије издвајају се меронимија (хијерархијска структура уређена по принципу дио – цјелина, тачније А је дио Б-а) и таксономија (А је врста Б-а) (Драгићевић 2010: 292–293). Слиједи

илустрација комичног кршења основних начела на којем ова дихотомија почива.

(4) Two women were talking about a third who had spent a long time in hospital. They discussed the horrible details of her illness and one said, "Her *leg* was amputated. They even removed the *foot*."
http://makcikcollection.blogspot.com/2006/05/helens-esl-jokes.html

(5) Дошао Цига у војску у коњичку јединицу. Први дан обуке старешина построји војску, сваки од њих је задужио по коња, те почне објашнавати [*sic!*] о начину обуке.

– Моја команда је извршна, ја када командујем "сви на коње" то значи сви се морате попети на коње.

Поче командовати:

– Сви на *коње*!

Сви војници се попеше [*sic!*] само Цига остаде поред. Старешина да остав због Циге. И тако три пута.Четврти пут приђе старешина Циги и рече му:

– Циго, шта се правиш луд, што не извршиш моју команду?

Цига ће на то:

– Капетане, ја не могу, па бог.

– Зашто? – пита га опет капетан.

– Зато што сам ја добио кобилу! (Вуковић 2006а: 91–92)

Однос меронимије у енглеском примјеру наводи на закључак да холоним *leg* укључује и обавезни мероним *foot*, тако да је немогуће одстранити ногу без стопала. За нетипичну таксономију у другом примјеру одговорна је вишезначност лексеме *коњ* која истовремено има улогу хиперонима (коњ као генерички назив за врсту животиње која укључује коња и кобилу у својству хипонима), али и хипонима (коњ само као мужјак те животињске врсте). Видимо како се лексички односи додатно копликују захваљујући уплетању полисемије.

1.3.2 *Синонимност хиперонима и хипонима*

У контексту хипероним и хипоним заиста могу бити синоними и, самим тим, компатибилни, али само у оним случајевима када се хипоним замјењује хиперонимом (Драгићевић 2010: 297–298). Погледајмо сада како се однос синонимности у оквиру хипонимије користи за потребе хумора:

(6) – Драга, види ли се неки *ауто* с десне стране.

– Не иде.

И возач дода гас...

– Иде само неки ружни камион! (Плањац 2002: 195)

Р. Драгићевић (2010: 298) запажа како се у неформалној комуникацији прототипски хипоним може користити као синоним за свој хипероним. Управо је то оно што возач ради када од своје партнерке тражи да га извијести о било којој врсти возила које би се могло наћи са десне

стране пута. Међутим, она под лексемом *ауто* подразумијева само једну врсту друмског путничког возила на четири точка (Речник МС 2007: 52). Дакле, комичност лежи у успостављању односа синонимности између хијерархијски неједнаких чланова, и то од стране само једног учесника у комуникацији.

Позабавимо се сада лексичким скуповима који нису нужно повезани само садржинским везама и у којима припадност истој морфосинтаксичкој класи није обавезна.

2 *Формални односи*

Досадашња анализа показује како су семантичке особине лексема најчешће коришћени извор хумора. Међутим, подударност или сличност елемената лексемске форме се такође може користити за постизање истог учинка, мада не у великим размјерама (18,51% енглеских примјера, односно 20,28% српских из категорије парадигматских односа).

2.2 *Римотворност*

Иако многи истраживачи (Ермида 2008; Катнић-Бакаршић 2001) риму сврставају у фонолошки хумор, постоје и схватања (Атардо 1994: 160–161) да је рима фонолошко-семантичка појава будући да између звука и значења постоји однос обрнуте пропорционалности. Према томе, што су двије римотворне лексеме семантички удаљеније, то ће учинак риме бити снажнији а хумор успјешнији. Даље, поред таутонимије и таутофоније, римотворност се издваја као један од видова формалних парадигматских лексичких односа (Шипка 1998: 50–52) јер подразумијева гласовну сличност или подударност (Живковић 2001: 93) „појединих елемената лексемске форме“ (Шипка 1998: 50). Ово посљедње виђење чини се најприхватљивијим.

(7) Funny ways to answer the phone: Westroad sperm bank, you *squeeze* it we *freeze* it. http://funmaneeya.blogspot.com/2012/12/funny-jokes-1.html

(8) Сладолед се лиже ради *сласти*, жена ради *страсти* а дупе ради *власти*! (Вуковић 2005: 56)

Гласовна сличност између лексема *squeeze* и *freeze,* односно лексема *сласти, страсти* и *власти* чини примјере (16) и (17) шаљивим.

2.3 *Морфолошко-семантичке групе*

Под овом категоријом подразумијевамо случајеве гдје:

а) Одређена група сугласника и самогласника нема никакву морфолошко-семантичку функцију у одређеној лексеми, али изван исте таква група представља самосталну лексему једног језика.

(9) What is the longest word in the English language?
"*Smiles*". Because there is a mile between its first and last letters!
http:// lostinthepond. blogspot. com/2013/12/10- jokes- about-
english- language. html#. UxR8-c7tzFw

(10) Како се зове пироћанска обавјештајна служба?
ЦиЦИА. http://www.vrnjackabanja.biz/vicevi.php?page=8&kv=9

Група *mile* није морфема нити има јединствено лексичко значење унутар именице *smile*. Међутим, издвојена, она постаје самостална лексема. У именичкој лексеми *цицциа* група *цциа* је семантички и морфолошки празна, али као независна, она постаје акроним који се односи на обавјештајну службу америчке владе. Могућност да слободна морфема буде намјерно поистовјећена са фонетским низом који нема морфолошку функцију даје елемент комичног примјерима (18) и (19).

б) Одређена група морфолошки празних сугласника и самогласника се поистовјећује са неким од постојећих афикса у датом језику усљед потпуно истог распореда графема. Као посљедица тога, група поприма семантичка својства афикса-близанца.

(11) Q: Where does a cat go that has lost its tail?
A: A *retail* store. http://www.lisaviolet.com/cathouse/humor.html

(12) Како се зову две плавуше у тангама?
Битанге! (Вуковић 2006в: 122)

Оваква погрешна тумачења морфолошких функција и структура претварају независну једноморфемску лексему у комбинацију: творбени формант ({*re*}, односно {*би*}) + творбена основа (*tail*, односно *танг*) + функционална морфема ({*е*} у српском језику). Замишљено творбено значење које проистиче из семантике саставних дијелова лексеме могло би се у нашим конкретним примјерима парафразирати као *to get tail again*, односно као *двије танге*. Међутим, овако изведено творбено значење размимоилази се са лексичким значењем наглашених лексема. Раскорак између два значења, створен случајним формалним поклапањима, користи се као механизам хумора. Разумије се, сврставање оваквих примјера у морфолошки хумор не би било погрешно. Међутим, нашли су се у категорији лексичког хумора јер фонетски низови *re* и *би* нису морфолошке јединице у истакнутим лексемама. Уколико би то и био случај, говорили бисмо о лексичким афиксима који се сматрају семантичким јединицама и, самим тим, предметом лексикологије.

3 *Садржинско-формални односи*

У ову посљедњу групу убрајамо паронимију и хомонимију које чине 61,33% (67,90% у енглеском корпусу, односно 53,62% у српском) парадигматских лексичких односа.

3.1 *Паронимија*

Два језика се знатно разликују када је схватање једног оваквог лексичког односа у питању. Поприлично неусклађена и, рекли бисмо, штура освртања на феномен паронимије (Драгићевић 2010: 309–320; Шипка 1998: 55) наводе на закључак да говоримо о нерадо истраживаној семантичкој појави. Наиме, већина србиста сматра да су то „истокоренске лексеме које припадају истој врсти речи, имају слично значење, имају исту појмовно-логичку саодносност и које нису узајамно заменљиве у истом контексту“ (Драгићевић 2010: 313). Судећи према енглеским лингвистима, али и неким српским, пароними су лексеме сличне форме, а удаљеног семантичког садржаја (Атардо 1994: 111; Шипка 1998: 55). За потребе овог рада прихватамо друго, ипак нешто слободније, виђење паронимије. Упркос међујезичким лингвистичким неусаглашеностима, прва асоцијација на ову појаву су парови лексема који се, усљед формалних сличности, мијешају и доводе до комичних грешака (Драгићевић 2010: 315). Лингвистика овакве лексеме познаје као малапропизме (име добили по госпођи Малапроп из Шериданове драме *Ривали*). Наредне странице илустроваће узроке оваквих лексичких погрешака.

3.1.1 *Унутарјезичка паронимија*

Под овом врстом паронимије подразумијевамо горе наведене лексичко-семантичке односе унутар једног језика. Усљед снажних асоцијативних веза које постоје између формално сличних лексема, али семантички удаљених, долази до избора неприкладног елемента из менталног лексикона (Драгићевић 2010: 46).

(13) A woman went to see the doctor.

Doctor: "You are looking very weak and exhausted madam? Are you properly taking the four meals a day that I advised?"

Woman: "Oh my God, you said four *meals*? I thought you said four *males*!" http://www.dailyjokes.us/categs.html?c=doctor

(14) Оригиналне Лалине изјаве код доктора: А Сосу пече она њена *ангина*! (Вуковић 2006б: 141)

Разлика у само једном дифтонгу између именичких паронима *meal* /mɪəl/ и *male* /meɪl/ узрокује женину исцрпљеност. Исто тако, Лала користи лексему *ангина* мислећи на *вагину* своје супруге. Као што се види из примјера (23), неуки ликови праве духовите погрешке при избору лексема (често терминолошког карактера) у жељи да користе регистар којем нису дорасли (Рос 2005: 44). То је одлична прилика да се исмије површност и помодарство нижих сталежа у друштву.

3.1.2 *Међујезичка паронимија*

Лексеме сличне или подударне форме, али различитог значења, из два језика (Шипка 1998: 97) улазе у однос међујезичке паронимије. Ова врста паронима, познатија као лажни пријатељи, неријетко доводи до неспоразума у комуникацији, погрешних превода, али и потешкоћа приликом учења страних језика. Погледајмо како неопажање оваквог односа у менталном лексикону производи шаљиве малапропизме.

(15) Зашто плавуша носи тренерку на глави?
Зато што пише: CAPPA. (Вуковић 2006в: 112)

Из наведеног примјера видимо како се међујезичка паронимија јавила само у српском корпусу. Формална сличност лексеме *cappa* (или *kappa*), као назива за италијанску марку спортске одјеће, и српске лексеме *капа* наводи плавушу на погрешан закључак.

3.1.3 *Међујезичка интерференција (негативни трансфер)*

Преношење особина једног лексикона на други усљед недовољног познавања страног језика, ствара трећи тип комичних малапропизама.

(16) "What would you like sir?"
"Ein *bloody steak*."
"Well, do you want some fucking chips with it too?"
http://www.yuksrus.com/ethnic_german.html

(17) Два полицајца у ресторану, да би оставили утисак, разговарају на енглеском:

– Hey boy, please you, how much watch?
– Six watch!
– Oh, such much watch!? (Вуковић 2006в: 47)

У примјеру (25) Нијемац тражи слабо печен бифтек. Енглески језик користи сложеницу *rare steak* за такву врсту бифтека, па конобар придјев *bloody* схвата као атрибутивни интенсификатор опсценог садржаја у оквиру именичке синтагме. Њемачки преводни еквивалент за *rare steak* је *bilutiges steak*. Ако имамо на уму чињеницу да *bilutiges* значи *крвав* или *bloody* на енглеском, постаје јасно да Нијемац буквалним преводом прави грешку у преносу семантичког садржаја. Двојно тумачење издвојене сложенице јавља се као посљедица различите обраде унутар два лингвистичка система (Лу 1996: 49). По истој аналогији, два полицајца праве незграпне, али духовите конструкције у енглеском језику усљед негативног утицаја њиховог матерњег језика.

3.2 *Хомонимија*

Иако постоје значајна међујезичка размимоилажења у схватању хомонимије, сви лингвисти се слажу у једном, а то је да се она заснива на

„подударности форме и неповезаности садржаја“ (Шипка 1998: 52). Ова семантичка универзалија је посљедици „цепања значењске структуре једне лексеме“ (Драгићевић 2010: 130). Лексичка хомонимија се неутрализује у језичком и ванјезичком контексту (Исто, стр. 327) због његове способности раздвозначавања (Прћић 1997: 27). Међутим, као што је то случај са полисемијом, готово незнатан контекст шале намјерно ствара хомонимну ситуацију, а све у циљу стварања за хумор неопходне двосмислености. Погледајмо сада какви су све типови двозначности форме пронађени у корпусу.

3.2.1 *Потпуна (права) хомонимија*

Као прототип, права хомонимија укључује „две потпуно, у изговору, писању и граматичком облику, једнаке речи, из исте граматичке врсте, а различитих [неповезаних] значења“ (Станојчић, Поповић 1995: 162).

(18) A duck walks into a pharmacy.
He says, "I'd like a chapstick."
The pharmacist hands him the chapstick and asks, "will that be cash or charge?"
The duck replies, "just put it on my *bill*."
http://forums.speedguide.net/archive/index.php/t-47788.html

(19) Летов'о бих на лепшем полу. (Графити 2006: 56)

Хомонимна лексема *bill* може да означава рачун за исплату новца који се дугује, али, исто тако, и кљун било које пернате животиње (КР 2008: 132–133). Стога, поенту шале могуће је протумачити као захтјев да се цијена балзама за усне стави на рачун, односно намаже на кљун. *Пол*, географски гледано, може бити сјеверни и јужни, а са физиолошке тачке гледишта, мушки и женски (Речник МС 2007: 963). Очигледно, подударност у свим граматичким облицима у писаном и говорном језику даје елемент комичног претходно анализираним примјерима.

3.2.2 *Дјелимична (неправа) хомонимија*

Сви остали облици хомонимије који не задовољавају горе наведене критерије групишу се у неправу хомонимију.

3.2.2.1 *Хомофонија*

Да је лексикологија једна од најзамршенијих лингвистичких дисциплина показују неслагања лингвиста када је и овај феномен у питању. Убраја се у фонолошки извор хумора (Ермида 2008; Рос 1998) и подразумијева не истовјетност, већ сличност фонетског израза (Ермида 2008: 42), барем ако је судити по ставовима већине енглеских истраживача.

Било како било, хомофонија (срп. хомотонија) ће за нас представљати подударање лексема у говорном тексту (Драгићевић 2010: 322). Енглески језик обилује примјерима чија се шаљивост ослања на ову појаву (чини 40% примјера хомонимије), за разлику од српског језика. Овакав раскорак у заступљености хомофоније није ништа неочекивано ако се узме у обзир фонетски правопис српског језика. Пронађени су примјери хомофоније између истих, али и различитих морфосинтаксичких класа, затим случајеви хомофоне замјене у првом или другом дијелу сложених лексичких облика, као и примјери хомофоне супституције морфолошки празних група унутар лексеме.

(20) A blonde walks into a doctor's office and says, "Doc, I'm horribly sick!"
The doctor looks at her and asks, "*Flu*?"
"No, I drove here."
http://www.jokes.com/funny-doctor-jokes/qpy05p/the-blonde-flu

Лексема *flu* у значењу „an infectious illness which is like a very bad cold, but which causes a fever“ (КР 2008: 549) дијели идентичан изговор (/flu:/) са прошлим обликом глагола *fly* (flew). И. Ермида (2008: 60) умјесно запажа како се небројиве именице често користе као окидачи двосмислености у примјерима хомофоније између различитих класа. И заиста, када би именица *fly* била бројива и, према томе, поближе одређена члановима у улози зависног конституента, дошло би до раздвозначавања. Даље, јасно је да у оваквим примјерима имамо и елементе синтаксичке двосмислености. Ипак, будући да се ради о двије семантички неповезане лексеме (в. 3.2.3.2.2.3), наведени примјер сврставамо у лексички хумор. У сваком случају, јасно је да недостатак фонемско-графемске кореспонденције изазива шаљив конверзацијски неспоразум у примјеру (29).

3.2.2.2 *Хомографија*

Подударање лексема у писаном тексту назива се хомографијом (Драгићевић 2010: 322). И. Ермида (2008: 52–54) са правом наглашава да шале засноване на овој појави и нису учестале јер искључиво зависе од тога да ли је хумор изложен у писаној форми (због чега га сврстава у категорију ортографског хумора). Узроке овакве ситуације би требало тражити и у чињеници да енглески језик, као ни српски, не обилује хомографима. Неусаглашеност између написаног и изговореног својствена је енглеском, на етимолошком правопису заснованом језику, док се у српском може остварити једино у акценту као разликовној језичкој категорији.

(21) When shot at, the *dove dove* into the bushes. http://www.ahajokes.com/ethnic07.html

(22) Срели се Пирођанац и Црногорац. Каже Црногорац:
– Ђе си, *части* ти?
А Пирођанац каже:
– Што ја, части ти!
http://www.vrnjackabanja.biz/vicevi.php?page=3&kv=9

Декодер који не зна да именичка лексема *dove* /dʌv/, као језички ентитет за голубицу, дијели истовјетну графолошку форму са прошлим обликом глагола to *dive* (dove /dəʊv/) може погрешно закључити како се ради о таутологији. Здруживање двије гласовно сличне лексеме у контексту једне реченице, не реметећи тако семантички смисао цјелине, може послужити као још један механизам хумора. Осврнимо се сада на примјер (31). У изговору постаје јасно да скуп гласова ч - а - с - т - и представља двије лексеме које разликује акценат. Наиме, идентичан словни састав могуће је протумачити као именицу *ча̑ст* или као императив глагола *ча̀стити* (Речник МС 2007: 1505–1506). Без сумње, намјерно изостављена ознака акцента ствара комичну двосмисленост.

3.2.2.3 Хомоформија

Двије лексеме које су формално подударне само у неким граматичким облицима у лексикологији се означавају термином хомоформија (Станојчић, Поповић 1995: 163). Ради сликовитијег појашњења слиједи пар примјера:

(23) Two blondes had driven across the country to see Disney World in Florida.
As they approached it and got onto the final stretch of highway, they saw a sign saying "Disney World *Left*!"
After thinking for a minute, the driver blonde said "Oh well!" and started driving back home.
http://www.scribd.com/doc/117808034/jokes

(24) Истерајте зло из жена!
Утерајте им *добро*! (Графити 2006: 77)

Знак које су плавуше угледал усмјеравао их је да скрену на лијеву страну како би дошле до Дизниленда. Међутим, лексему *left* је могуће протумачити и као прошли облик глагола to *leave*, наравно, усљед формалне истовјетности. Управо ово намјерно створено подударање чини да плавуше схвате како је Дизниленд „отишао“, тако да одустају од свог путовања. У примјеру (33) долази до формалног подударања између прилога у значењу „темељно; сасвим, потпуно“ (Речник МС 2007: 291) и номинатива једнине именице *добро*. Пошто појава хомоформије обично укључује двије лексеме различитих класа, немогуће је изоставити синтаксички елемент у њеном тумачењу. Наиме, промјена класе нужно изазива и промјену функције. Лексема *left*, захваљујући изостављању копулативног глагола *is*, може да функционише

као комплемент субјекта (предикатив) или као предикат, док се именица *добро* јавља у функцији правог објекта или прилошке одредбе за начин. Измјена функције би навела многе истраживаче да овакве примјере сврстају у категорију синтаксичког хумора (Ермида 2008: 60; Лу 1996: 31). Упркос томе, значењска удаљеност контрастираних лексема (према: Лу 1996: 30–33 сигнал синтаксичког хумора јесте семантичка блискост лексема), али и чињеница да је измјена функције логична посљедица хомоформије као лексичког феномена, наводе на закључак да се ради о лексичком хумору са елементима синтаксичке двосмислености.

3.2.2.4 *Хомоморфија*

У својој поприлично исцрпној подјели хомонимије Д. Шипка (1998: 53–54) издваја и овај феномен одређујући га као појаву двије лексеме (најчешће су то оними) које немају иста сва граматичка обиљежја (нпр. род, број, падеж, вријеме, лице). Најучесталије су ситуације када долази до ширења семантичког потенцијала (али само за потребе контекста једне шале) заједничке именичке лексеме тако што се она почне користити као властито име за нешто или некога. Усљед тога, именичке лексеме добијају не само способност да означавају него и да именују. Дакле, ово додатно референцијално значење доприноси двосмислености. Са друге стране, позната лична имена и презимена користе се као покретачи амфиболије, наравно, само онда када имају и потенцијална „невластита“ значења (Лу 1996: 48). И коначно, у корпусу смо пронашли случајеве када један оним упућује на више реалија као посљедица случајног подударања два назива (Шипка 1998: 121) (једна лексема [нпр. Сава] је истовремено и хидроним и антропоним).

(25) You know the world is going crazy when the best rapper is a white guy, the best golfer is a black guy, the tallest guy in the NBA is Chinese, the Swiss hold the America's Cup, France is accusing the U.S. of arrogance, Germany doesn't want to go to war, and the three most powerful men in America are named '*Bush*', '*Dick*', and '*Colon*'. Need I say more?

http://thenextweb.com/shareables/2009/10/17/376-oneliners-internet/

(26) Седе у купеу млади брачни пар и Цига. У једном тренутку млада се пожали:

– Драги, боли ме глава!

На то он скочи да јој љуби главу.

– Драги, сад је много боље.

После неког времена она се опет пожали:

– Јој, драги, боли ме нога!

Он скочи па јој измасира ногу. Након тога њој опет би боље. После неког времена, Цига, који је све то гледао, упита:

– Је ли, доктор *Драги*, лечиш ли ти можда шуљеви [*sic!*]? (Вуковић 2006а: 21)

Чињеница да се презимена познатих америчких политичара могу схватити и као апелативи изазива комичну хомоморфију. Наиме, лексеме *bush* и *dick* (Делзал, Виктор 2007: 106; 197) жаргонски означавају сексуално активну жену, односно мушки полни орган. Исто важи и за именичку лексему *colon* у значењу „the lower and bigger half of the bowels in which water is removed from solid waste“ (КР 2008: 268). *Драги* добија својство антропонима када Цига погрешно закључи да млада свог партнера ословљава именом, а не одмила.

Закључак

Контрастивним проучавањем примјера шала енглеског и српског језика сачинили смо систематски преглед парадигматских лексичких односа као извора хумора. Дошли смо и до неколико занимљивих закључака.

Можда се не смијемо истим видовима стварности, али свакако користимо сличне језичке појаве како бисмо изазвали хумор. Видјели смо да оба језика користе мање-више исте језичке потенцијале, што свједочи о општој природи хумора на лексичком нивоу, барем када су парадигматски односи у питању. Све основне категорије, њих укупно 3, примјерима су илустроване у оба језика, тако да имамо стопроцентно поклапање. Даље, само 4 (од укупно 14) поткатегорије у корпусу нису биле остварене у једном од два контрастирана језика. Овакве бројчане односе оправдава универзалност парадигматских односа. Наиме, појаве попут синонимије, хомонимије или, рецимо, паронимије својствене су свим језицима свијета и начини њиховог функционисања су у суштини исти. С обзиром на аналитичку, односно синтетичку природу ових језика, проценат заиста није велики. Ипак, то и даље не значи да се одређени механизми не користе као извор хумора у датом језику, већ да једноставно нису пронађени. Узрок овоме требало би тражити у њиховој неучесталости или случајном избору примјера који ће сачињавати наш корпус. У 25% случајева размимоилажења су неизбјежна због различите класификације контрастираних језика у лингвистичкој типологији (в. 3.2.2.1), док у преостале 3 поткатегорије (в. 1.2; 1.3.2; 3.1.2;) није могуће пронаћи логичније објашњење од већ понуђеног које се тиче нашег избора корпуса. Затим, са удјелом од укупно 27,00% у енглеском корпусу и 21,49% у српском парадигматски односи најбројнија су категорија у оба језика, што уједно потврђује кључну улогу коју има двосмисленост у лингвистичком хумору на лексичком нивоу. Даље, могли бисмо говорити и о свеобухватности вербалног лингвистичког хумора на лексичком нивоу ако узмемо у обзир доказану универзалну природу његовог прототипа.

Шале не само да су одличан алат за описивање помало нејасног, али свим људима својственог, феномена хумора већ се могу успјешно користити у настави страних језика. Као и други видови хумора, регулишу

духовну равнотежу и повећавају наше умне капацитете. Стога, феномен хумора биће све привлачнија тема научне анализе у наредном периоду. Као што је претходна анализа показала, постоје случајеви када није баш најјасније која од више уплетених структуралних јединица доминантно учествује у стварању хумора (в. 2; 3.2.2). Мјерила за разврставање таквих шала у одређене подтипове лингвистичког хумора могла би бити предочена у неком наредном истраживању. Занимљиво би било позабавити се и психолингвистичким и социолингвистичким аспектима хумора.

Извори

Вуковић 2005: N. Vuković, *Političari*: *šala, šala – pa vešala*: *antologija viceva*. Beograd: Otvorena knjiga.

Вуковић 2006а: N.Vuković, *NAJ vicevi*: *ciga, politički, sex*, Beograd: SIA "Zlaja".

Вуковић 2006б: N.Vuković, *NAJ vicevi*: *Crnogorci i Lale*, Beograd: SIA "Zlaja".

Вуковић 2006в: N.Vuković, *NAJ vicevi*: *panduri, Perica, plavuše*, Beograd: SIA "Zlaja".

Графити 2006: [s.a.], *Grafiti*, Beograd: Akia Mali Princ.

Плањац [3]2002: H. B. Planjac, *Bosanski vicevi*, Bobare-Tešanj: Izdavačko-grafička kuća PLANJAX.

Литература

Атардо 1994: S. Attardo, *Linguistic theories of humor*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Билбија 2001: S. Bilbija, *Introducing semantics*, Komunikološki fakultet Banja Luka.

Бугарски [4]2003: R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Čikoja štampa/XX vek.

Делзал, Виктор 2007: T. Dalzell, T. Victor, *The concise new Partridge dictionary of slang and unconventional English*. London and New York: Routledge (Taylor & Francis Group).

Драгићевић [2]2010: Р. Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Ермида 2008: I. Ermida, *The language of comic narratives*: *humor construction in short stories*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Живковић 2001: Д. Живковић, *Теорија књижевности са теоријом писмености: стилистика, књижевни родови и врсте, књижевни периоди и књижевни правци, о композицији и стилу писаних састава: приручник за наставнике и ученике* (ново, прерађено изд.). Београд: „Драганић".

Катнић-Бакаршић 2001: M. Katnić-Bakaršić, *Stilistika*, Sarajevo: Ljiljan.

КР [3]2008: *Cambridge advanced learner's dictionary*, Cambridge: Cambridge University Press.

Лу 1996: R. Lew, *An ambiguity-based theory of the linguistic verbal joke in English: a thesis submitted to the faculty of Adam Mickiewicz University in partial fulfillment for the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. <https://www.academia.edu/2892442/ An_ ambiguity- based_ theory_ of_ the_ linguistic_ verbal_joke_in_ English.>. 15.09.2013.

Прћић 1997: T. Prćić, *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci; Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Речник МС 2007: Матица српска, *Речник српскога језика*, Нови Сад: Аутор.

Рос [2]2005: A. Ross, *The language of humor*, London and New York: Routledge (Taylor & Francis Group).

Станојчић, Поповић [4]1995: Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Граматика српскога језика*: *уџбеник* за *I, II, III и IV разред средње школе,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шипка 1998: D. Šipka, *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica Srpska (odjeljenje za književnost i jezik).

Svetozar D. Jovanović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za engleski jezik i književnost
Student master studija

DOI 10.7251/SKFFP01151007J

PREDLOZI MESTA AT, IN I ON U PREVODU SA ENGLESKOG NA SRPSKI JEZIK

Predmet ovog rada je proučavanje prevoda forme predloga mesta sa engleskog na sprski jezik i dijagnostikovanje uzroka zbog kojih dolazi do učestalih grešaka u prevođenju predloga mesta sa engleskog na srpski jezik. Krajnji cilj svakog prevodioca je da što preciznije i umešnije prevede tekst i njegovu misao prenese čitaocu. Budući da prevod predloga sa engleskog na srpski jezik često zadaje muke prevodiocima i studentima odlučio sam da istražim zbog čega dolazi do tih poteškoća.

Primarni cilj ovog rada je da se putem interlingvalnog kontrastivnog proučavanja sagledaju mogučnosti ekvivalentnog prevoda predloga sa engleskog na srpski jezik. Već na prvi pogled uočavaju se problemi usled nemogućnosti da se predlog sa engleskog jezika prenese u ekvivalentnom odnosu 1 : 1 na srpski jezik u svakom slučaju što je iznenađujuće uzevši u obzir jednostavnost predloga. Naime, uviđamo da bez predloga, koliko god oni bili prosti, teško da možemo da iskažemo neki odnos u životu. Zaključujemo da su predlozi "velike male reči" bez kojih se često ne može ostvariti kompletna komunikacija.

Moje istraživanje baviće se pre svega mesnim predlozima to jest onima koje bliže pokazuju odnose mesta među bićima, predmetima i pojavama. Razlog tome je pre svega pojava neslaganja upravo ovih predloga što je specifičan odnos između srpskog i engleskog jezika. Razlog svoj toj zabuni i učestalosti grešaka među đacima i studentima možda i jeste pokušaj transfera i implementacije poznatog gramatičkog znanja o predlozima u srpskom jeziku na sistem upotrebe predloga u engleskom jeziku.

2. *Definisanje predloga*

2.1 *Predlozi u srpskom jeziku*

Stanojčić i Popović (1989) definišu predloge u srpskom jeziku kao nepromenljive pomoćne reči koje stoje ispred određenih padežnih oblika samostalnih reči i služi za označavanje njihovog odnosa prema drugim rečima u rečenici, kao i za bliže određivanje (preciziranje). Ti odnosi mogu biti vrlo različiti pa tako postoje:

* svex88@gmail.com

Prostorni odnos,
Vremenski odnos,
Odnosi uzroka, poređenja, zajednice, cilja, namene i drugo
Neki od najčešće korišćenih predloga u sprom jeziku su : u, od, do, iz, ispred, iza, iznad, između, pored, uz, kroz, na, o, po, pri, za, radi, na…

2.2 *Predlozi u engleskom jeziku*

Predlozi u engleskom jeziku imaju istu pokaznu funkciju odnosa između dva ili više pojmova kao i u srpskom jeziku. U sintaksi engleskog jezika podrazumeva se da ispred predloga mogu stajati imenice, glagoli ili pridevi dok iza predloga uvek stoji imenica ili zamenica. Predlozi u engleskom imaju istu formu to jest mogu biti bilo jednosložne ili višesložne reči. Bitna karakteristika predloga u engleskom jeziku jeste njihova formalna identičnost sa prilozima. U engleskom jeziku predloge koje dele formalne karakteristike sa prilozima razlikujemo od priloga po tome što predlog uvek zahteva objekat dok prilog ne zahteva. Prilozi mogu biti deo premodifikacije predloga u engleskom jeziku.

Predlozi mesta u engleskom jeziku između ostalih su IN, AT i ON iako isti mogu imati i funkciju označavanja vremena.

Predlog IN

Predlog IN možemo posmatrati iz više aspekata:

1, kao jednodimenzionalan misleći na mesto ili poziciju u prostoru,

2, kao dvodimenzionalan misleći na poziciju nečega u odnosu na površinu i

3. kao trodimenzionalnan misleći na poziciju nečega u odnosu na stvari koje ga okružuju.

Predlog IN se koristi da pokaže ograničenje nekog prostora pa se tako predlog IN upotrebljava:

a) da bliže odredi geografski regiju:

1. Essex is a very big area in England.
2. Driving in Turkey is very stressful.

b) da označi naseljena mesta i veće površine

1. Do you like living in London?
2, They were having a picnic in the park.
3, He works somewhere in the pet department.

c) da označi zgradu, prostoriju ili prostor koji se može shvatiti kao ograničavajuće okruženje sa svih strana

1, Can you take a seat in the waiting room please?
2, I've left my bag in the car.
3, There's a wedding in the church this afternoon.
4, Lots of people were swimming in the pool.

d) da označi ambalažu ili pakovanje

1, Do you take milk in the bottle or in the carton?
2, I can taste cucumber in this salad.
3, There's a lot of sugar in this coffee.

Predlog IN se bliže koristi:

a) da označi kretnju prema ambalaži, mestu ili području

1, She put the letter back in her briefcase..
2, The farmer fired a few shots in the air.

b) da označi kada je nešto deo nečega:

1, I've found one or two spelling mistakes in your essay.
2, Who's the little girl in the photograph?
3, There are several valuable paintings in the collection.

c) da pokaže da je neko obukao nešto

1, Do you know that girl in the black dress?
2, A man in a brown suit was walking towards her.

Predlog AT

Predlog AT se koristi da označimo, pokažemo i uputimo na određenu tačku u prostoru.

Predlog At koristimo:

a) da ukažemo na nivo ili visinu nečega

1, Interest rates have stayed at this level for several weeks.
2. The loan repayments are going up at an alarming rate.
3, Tickets are now on sale at £15 each.
4, He denied driving at 110 miles per hour

b) da ukaže na aktivnost posebno upućenu nekome ili nečemu

1, Sonya is always shouting at the children.
2, Marko threw the ball at the wall.
3, Why are you staring at him like that?

c) da pokaže određenu reakciju na nešto
1, Audiences still laugh at her jokes.
2, We were rather surprised at the news.

Predlog ON

Predlog ON se koristi da opiše položaj nečega u odnosu na nešto drugo što je u linearnoj dimenziji, najčešće površini ili liniji. Predlog ON se koristi:
a) da pokaže pokret ili pravac na površini
1. We could hear the rain falling on the roof.
2. I dropped my bags on the floor.

b) da pokaže površinu koja je naglo ili slučajno dotakla neki deo tela
1, I cut my finger on a sharp knife.
2, She banged her head on the kitchen door.

c) da pokaže deo tela nekoga koji nosi određenu težinu
1, He was balancing on one leg.
2, He was on his hands and knees under the table.

d) da pokaže neštp što se nalazi na listi
1, He's not on the list of donors.
2. How many things are on the to-do list?

3. *Analiza korpusa*

3.1 Kao osnovu za pronalaženje primera uyeto je delo "Kafka na žalu" pisca Harukija Murakamija prevedenu sa japanskog na engleski i srpski jezik. U analiziranom korpusu našao se veliki broj primera pre svega zbog same učestalosti upotrebe predloga i njihovom neophodnošću u smislenom povezivanju ostalih rečeničnih elemenata. U radu su izdvojeni samo oni primeri predloga koji nisu prevedeni ekvivalnetnim predlozima u spskom jeziku. Od navedenih primera, mnogi se ponavljaju u identičnoj formi stoga su u tom slučaju uzeti reprezentativni primeri koji će poslužiti za ilustraciju problematike.

3.1. *Interpretacija predloga IN*

Od 2486 primera predloga IN neekvivalento je prevedeno 115. Ovih 19 primera su se ponavljali po nekoliko puta. Nalazimo da je ukupan procenat neekvivalnetno prevedenih primera 4,63%. Od 19 primera 9 (47.37%) je prevedeno predlogom NA a ostali primeri (52.63%) jasno pokazuju fleksibilnost našeg jezika da se u potpunosti izbegne direktan prevod predloga. Iz ovoga vidimo da je veći broj parafraziranih predloga nego direktno prevedenih što u velikoj meri utiče na savladavanje predloga u školama.

(1)…the boy named Crow asks in his typical sluggish voice

(1S)..upita dječak zvani Čavka. Govori svojstvenim načinom, malo oteže.

(2)…And in order to do that, you've got to figure out what it means to be tough.

(2S)…A zbog toga treba da shvatiš šta znači postati jak.

(3)…You'll catch that blood in your hands, your own blood and the blood of others.

(3S) …Bit će to tvoja vlastita krv i krv drugih ljudi

(4)…I always paid close attention to what was said in class, though.

(4S)…ali također slušam pažljivo slušam nastavnike na času.

(5)…I check to make sure the wall around me is still in place

(5S)…Provjereavam je li zid koji sam podigao oko sebe još uvijek siguran

(6)…I think it must have been just after ten in the morning when I saw a silver light far up in the sky

(6S)… Mislim da je prošlo deset sati ujutro. Visoko na nebu, vidjeli smo srebrnastu svjetlost

(7)…That light moved very slowly in the sky from east to west

(7S)… Ta se tačka sporo kretala sa istoka ka zapadu

(8)…I got married in 1941

(8S)…Godine 1941. udala sam se I došla ovamo

(9)…We had nothing in particular we were planning to study

(9S)…Nije nam bila namjera da nešto posebno učimo

(10)…The glittering airplane we saw way up in the sky reminded us for a moment of the war, but just for a short time, and we were all in a good mood

(10S)…Blještavi objekt nalik na avion koji smo vidjeli na nebu podsjetio nas je na rat, ali samo na tren.

(11)…They'd blink every once in a while, so it wasn't like they were asleep

(11S)…S vremena na vreme, trepnuli bi. Ali nisu spavali

(12)…We're on schedule and should arrive in our final stop at Takamatsu Station in about an hour.

(12S) Na stanicu u Takamacu stići ćemo po redu vožnje, za nekih sat vremena.

(13)…Nakata's father--he passed away a long time ago--was a famous professor in a university

(13S)…Nakatin otac - on je davno umro – bio je čuveni professor na univerzitetu.

(14)…Before the war he was an exchange scholar at Stanford, and is quite fluent in English.

(14S) Prije rata bio je na naučnoj razmjeni u Stenfordu I prilično tečno govori engleski

(15)…Time had come to a standstill in this photograph .1969--a scene from long before I was even born.

(15S)…Na fotografiji vrijeme kao da se zamrzlo.

(16)…Oshima told me people can't be in two places at once

(16S)…Ošima mi je rekao da ljudi ne mogu biti na dva mjesta u isto vrijeme.

(17)…Hoshino had never fallen head over heels in love himself, but he went ahead and nodded anyway

(17S)…Hošino se nikada nije ozbiljno zaljubio, ali pređe preko toga i klimnu.

(18)…The sun's still high in the sky

(18S)…Sunce je još visoko na nebu.

(19)…I picture rain falling in all sorts of places--in a forest, on the sea, a highway, a library.

(19S)... Kiše ovdje ima svugdje – u šumi, na moru, na autoputu, u biblioteci.

3.2. *Interpretacija predloga AT*

U analiziranom korpusu pronađeno je ukupno 1067 primera prevoda predloga AT. Ukupan broj predloga neekvivalentno prevedenih primera je 233 pri čemu većina sledi isti šablon pa je stoga izdvojeno 6 reprezentativnih primera. I u ovim primerima je moguće izbeći prevod predloga i parafrazirati ga što je bio slučaj u manjem broju primera. 37 od 233 primera parafrazirano je što čini 15,87% ukupnih primera. Predlog AT preveden je sa predlogom U u 125 primera što čini 53.64% ukupno prevedenih neekvivalentnih primera. U 71 primeru upotrebljen je predlog NA kao prevod predloga AT što čini 30.5% ukupno navedenih primera.

(1)...At two p.m I head out into the forest.

(1C)…U dva popodne odlazim u šumu.

(2)…and of course the bare minimum required to get by at school

(2C)…I nešto s drugovima u školi

(3)…At times like that…

(3C)…U tim trenucima…

(4)…The children were looking at something

(4C)…Djeca su gledala u nešto.

(5)… the one thing I have to avoid at all costs

(5C)…A upravo to moram izbjeći.

(6)… I buy a box lunch at the station and take the train, arriving at the Komura Library at eleven-thirty

(6C)…Na stanici kupujem gotov ručak i sjedam u voz. U biblioteku Komura stižem sutra u 11:30.

3.3. *Interpretacija predloga ON*

U analiziranom korpusu ukupno je pronađeno 1370 primera predloga ON. Od tog broja neekvivalentno je prevedeno 287 primera (20.95%). Zanimljivo je da je najčešće izbegavan direktan prevod i parafrazirano je čak 202 primera što čini 70.38% ukupno obrađenih primera. Određeni deo primera je preveden predlogom S, ukupno 39 primera (13,58%). Pojavljuju se i primeri prevedeni predlogom U, ukupno 33 (11,49%), predlogom O, ukupno njih 7 što čini 2.43% i predlogom OD ukupno 6 primera (2.47%).

(1)… Get your hands on that much and you should be able to make it
(1D)…S tim ćeš se novcem snaći neko vreme.
(2)… there's a ton of things out in the world you've never laid eyes on
(2D)…Na ovom svijetu ima toliko stvari koje nisi vidio!
(3)… Probably something he bought on one of his trips abroad.
(3D)…Otac ga je sigurno kupio u inostranstvu.
(4)… It depends on how things go
(4D)…Zavisi od okolnosti
(5)… On the other hand,
(5D)…S druge strane,
(6)… And I never heard anything about relatives on my mother's side
(6D)…Ništa mi nije rekao ni o rođacima s majčine strane.
(7)…On purpose
(7D)…S namerom
(8)…report on the search for her cat, Goma
(8D)…izvještaj o potrazi za njezinom ljubimicom Gomom
(9)… It changes shape, depending on the situation.
(9D)…Mijenja oblik u zavisnosti od situacije.

4. *Zaključak*

Analizom korpusa uviđa se tendencija da se u većini slučajeva neekvivalentnog prevoda predloga sa engleskog jezika na srpski jezik izbegava to jest izostavlja direktan prevod predloga u odnosu 1:1. Učestalost upotrebe ovakvog prevoda leži u činjenici da se ovakvim načinom prevođenja izbegava bukvalno prenošenje značenja kao i kompaktnija forma samog prevoda.

Poenta neekvivalentnog prevođenja zapravo i jeste nalaženje najpribližnijeg i najpreciznijeg prenosa značenja sa jednog jezika na drugi. Problem pak, predstavlja nemogućnost da se standardizuje takvo prevođenje zbog kompleksnosti značenja predloga u engleskom jeziku koje varira u zavisnosti od okolnosti u kojoj se pojavljuje.

Ono što može da se učini na polju eliminacije ponavljanja grešaka kod đaka i studenata jeste ukazivanje na učestalost određenog prevoda. Pokazivanjem i vežbanjem primera koji imaju neekvivalnetan prevod može se utvrditi šablon u prevođenju što bi uveliko pomoglo u smanjenju grešaka. Ukratko, većim procentom ponavljanja određenog šablona prevoda proporcijalno smanjujemo propcenat ponaljanja grešaka.

Literatura

Građa korišćena za analizu:

Murakami (2012): H. Murakami, Kafka na žalu, Sarajevo: Šahinpašić
Murakami (2002): H. Murakami, Kafka On The Shore (1. izdanje) New York: FIRST VINTAGE INTERNATIONAL EDITION

Građa korišćena za naučni pristup analizi:

Stanojčić Ž. , & Popović Lj. (1989) Gramatika srpskoga jezika , (2. izdanje) Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Foley M., & Hall D. (2003) Longman Advanced Learner's Grammar
Rudzka-Ostyn B. (1988) Topics in Cognitive Linguistics , Amsterdam: John Benjamins Publishing
Wines J.A, & Taggart C. (2010) My Grammar and I Or Sholud That Be Me? , London: Michael O'Mara Books Ltd.

Татјана О. Крстић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за енглески језик и књижевност
Студент мастер студија

DOI 10.7251/SKFFP01151015K

THE NOTION OF FOSSILIZATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Introduction

The notion of fossilization dates back to 1972, when it was for the first time introduced by the American linguist Larry Selinker and since then it has become the central issue of second language acquisition theories discussed by many researchers. Influenced by Corder's research on errors in learner language (Error Analysis) and therefore examining learners' language by himself, which he called *interlanguage*, Selinker concluded that interlanguage is the learning process which manifest itself in neither L1, nor in L2 form. Furthermore, he has claimed that the process is developing to the target like form, but it stops developing at some point, and "freezes" without attaining the native-like competence. This has stimulated many researchers to follow his example and present their definitions and give their contributions to this issue. Many books were published regarding this concept and it has been elaborated by many researchers- e.g. Tarone (1976), Ellis (1985), Lardiere (1998), Long (2003), Han (2004), Han&Odlin (2005) etc., whose aims were just a few in the sea of attempts to clear the blurred picture of this notion, but any uniform definition has not been established, yet. They have not agreed if fossilization could be isomorphic with ultimate attainment and even whether fossilization exists as a phenomenon or not. Some researchers believe it is a widespread phenomenon, some claim that it is just a hypothesis, for some of them it is associated with failure, for others it is associated with both failure and success. In a recent few decades it was observed from many angles and has got its theoretical framework, but we are still waiting for some unresolved questions, and expecting more empirical evidence. This is also due to the fact that some researchers insist on the claim that fossilization has not been proved yet and some insist it is an inevitable part of any IL, which all lead us to the point that *fossilization* still strives for many explanations and therefore cannot be observed only from one aspect. On the contrary, it requires many viewpoints and must be approached from the cognitive, linguistic, social and psychological perspective, as well. My purpose in this paper is to clarify the notion of fossilization and give its definitions, as well as discuss the questions opened to discussion by former researchers:

* k.tatjana81@yahoo.com

- What is fossilization? (Definitions and nature of fossilization)
- (Past) controversies – Is it local or global; is it a process or product?
- What are the causes of fossilization?
- How can fossilization be prevented?
- The empirical research (reasons for and against fossilization)

What is fossilization?

The nature and definitions of fossilization

Since it has officially got its name, the notion of fossilization has been surrounded by many perplexities and disagreement among researchers. There cannot be found any unitary definition and answer to the nature of fossilization, even if it has been discussed a lot among researchers during past years. What is accomplished is an agreement about the fact that fossilization is, if it happens, the ‘’long term stabilization’’ of SLA. It is also inability of SL learners to attain native like competence, and it sharply differs from L1 acquisition, in which success is certain. By the brief insight into the historical background, I will give learners three definitions on the notion of fossilization, the first is one of Selinker's earlier definitions (1972), then follows his elaborated version emphasizing adult SL learners (Selinker and Lamendella (1978), contrasted to Ellis' definition of fossilization (1985), which were cited in ZhaoHong Han's (2004:14-18) *Fossilization in adult second language acquisition.*

As I have mentioned in the introduction, Larry Selinker (1972) claimed that fossilization is the inevitable part of SL acquisition, which has not got a native-like outcome. According to him, the target form is impossible to be attained by almost 95 per cent learners of the second language, and in his opinion fossilization affects both adult learners and children, and that is the inevitable outcome of any interlanguage. So Selinker (1972:229) claims:

Fossilization, a mechanism... underlies surface linguistic material which speakers will tend to keep in their interlanguage productive performance, no matter what the age of learner or the amount of instruction he receives in the target language. (Selinker, 1972:229)

Since he introduced the notion of fossilization, Selinker has widened this topic to a greater extent in his later publications, so his later definitions emerged thinking about so many individuals who start learning second language after puberty, and who in spite of enough input and exposure to the second language environment, motivation, learning conditions, as well as their intelligence and cognitive abilities, cannot attain native like competence. So, he explains (Selinker and Lamendella; 1978:187):

... a permanent cessation of IL learning before the learner has attained TL norms at all levels of linguistic structure and in all discourse domains in spite of the learner's possitive ability, opportunity and motivation to learn and acculturate into target society. (Selinker&Lamendella, 1978:187)

However, as with many other issues regarding the concept of fossilization, there is not a complete agreement in researchers' points of view, and Ellis (1985:48) presented his definition of fossilization, according to which he claims that there is not only fossilization which manifest itself in errors, but also in correct forms:

If,when fossilization occurs, the learner has reached a stage of development in which the feature x in his interlanguage has assumed the same form as in the target language, then fossilization of correct form will occur. (Ellis, 1985:48)

Han (2004:14-18) also discussed on the other assumptions as well, according to whom Vigil and Oler (1976) shared Elis's opinion, but the majority of researchers had convictions similar to Selinker's; among them were Lowther (1983), Hyltenstam (1988), Preston (1989), Tarone (1994), Bley Vroman (1989), etc. Fossilization has been associated mainly to non-native-likeness, some researchers observed it as a cessation of learning, e.g. (Lowther 1993), Hyltenstam (1988), Bley Vroman (1989), while it represented non-target- like forms to some of them e.g. Preston (1988), but most researchers agreed on the fact that it sharply differs from L1 acquisition.

Therefore, I can conclude that according to most researchers, fossilization is the cessation of SL learning or the final linguistic competence of the learner's interlanguage system, and that it manifest itself in incorrect forms or habitual errors, which are persistent and immune to correction, and which happen no matter what input a learner receives, what motivation he or she has and those errors are independent of his or her will, cognitive abilities, motivation, learning conditions and acculturation in TL society. They manifest themselves at various levels of interlanguage and in various forms. The most common manifestation of fossilization is *backsliding*, which is according to Selinker (1972) cited by Han (2004:25), a persistent retrieval of a habitual error which is suppressed consciously, but it keeps returning unconsciously. There is an explanation of the notion of backsliding taken from the *Advanced Learner's Dictionary; Oxford; fifth edition*:

Backsliding n (U) failure to maintain good standards of behaviour, etc or a return to one's former bad ways

There are various manifestations of fossilization apart from backsliding, like the foreign accent, which is perhaps its most common aspect, then the incorrect item of vocabulary that is practiced wrongly and resistant to correction, etc. It affects morphology as well as syntax, and results in ungrammatical structures, even made by advanced learners. In short, fossilization manifest itself in non native-like productions of target language, and as Mauriel Saville-Troike (2006:21) claims which " still includes instances of L1 interference or creative structures different from any that would be produced by a native speaker of the L2... (Saville-Troike; 2006:21)" All these manifestations lead to low proficiency, non target like forms and end up in the ultimate attainment. .

(Past) controversies- Is it a product or a process, is it global or local?

In the past decades, apart from its definition, the notion of fossilization has been faced with another disagreement concerning its description. There has existed the uncertainty if it could be explained as a process or a product (‘’explanans’’ or ‘’explanandum’’) or even as both. This perplexity has arisen from the doubt whether it could be regarded as a state, which can be perceived and therefore measured, or it could rather be observed as a cognitive process in learning. The researchers who claimed that fossilization is a product were convinced that it is the outcome of SLA, which can be measured and regarded as a final state, or ‘’frozen’’ state of any interlanguage. Han (2004:18) quotes Bley Vroman (1989) who has characterized it as a ‘’stage in process’’ and Tarone (1994:1715) who has explained it as a ‘’permanent stabilization’’, and furthermore claimed that ‘’central characteristic of any inter language is that it fossilizes’’ (Tarone; 1994:1715). But, on the other side were those who have been rather suspicious about this opinion, because of the uncertainty about the permanence of stabilization and lack of evidence for that ‘’phenomena’’. There are researchers, for example Long (2003), quoted by Han (2004:22), who claim that it is very hard to prove that the fossilized features will remain fossilized, and that fossilization has not been proved empirically yet, in consequence of its possible variability. According to Long, giving evidence for fossilization should imply the examination of a learner’s IL in a whole life span. Long (2003) was skeptic about giving such a firm evidence because of testability of permanence. The process proponents have claimed that it is a cognitive process, and it is not necessary to give evidence on it, according to them ‘’a strong tendency towards cessation’’ is enough to sentence fossilization (Han 2004:22). In a few recent years this confusion has diminished, and has been replaced by another perplexity. Some researchers have pointed out the lack of empirical evidence for fossilization and have claimed that it could be regarded rather as a hypothesis than as a phenomenon, as Nakuma insisted in *Studies of Fossilization in Sesond Language Acquisition* (Han&Odlin 2005:21-28). Therefore, he rejected fossilization as a product, giving his critics on observing fossilization as a product without conducting enough empirical evidence.

Also, confusion was if it could be observed locally or globally, or in other words if it affects only parts of IL or the entire IL system. The opinions have been divided regarding this concept, as well. Selinker (1993) and Tarone (1999) cited by Han (2004:21) insisted on global fossilization, while Han (2004:21), as well as Lardiere (1998) and Hawkins (2000) cited by Lardiere in Han&Odlin’s (2005:48*) Studies of fossilization in SLA* claimed that it affected only parts of IL system. If we consider that there exist both success and failure in the different domains of IL, then it would be quite logical that fossilization is local. For example one could master syntax perfectly, but on the other hand he would fail in mastering morphology, as it was reported by Lardiere in Han&Odlin’s (2005:35) *Studies of fossilization in second language acquisition*

regarding Lardiere's (1998b) participant Patty. She has been tested in two intervals of 18 months, and after 10 years of her first exposure to EL society. However, she has showed evidence of fossilization in one part of her IL, but native competence in another even after decades of exposure to TL environment.

Because of suspected testability of evidence for fossilization permanence, some earlier researchers' opinions about fossilization as a product or state were questioned, and the concept was weakened by the claim that it is a cognitive process, which, as Han (2004:22) insists, has a ,,tendency towards fossilization''. On the other hand the domains of its impact were mostly reduced to local instead of global fossilization, because of some empirical evidence that some parts of IL can be mastered perfectly, while others fail to be mastered or ''freeze''.

What are the causes of fossilization?

It has been discussed a lot about main reasons for fossilization, as well as about its definition and internal as well as external factors have been alleged as its causes. Han (2004:26-27) summed up a list of possible causes alleged by many researchers, according to which some were convinced that native language interference is the major cause for fossilization, e.g. Schachter (1974), Kellerman (1989), Selinker&Lakshman (1992), Han (2000,2004), others were convinced that the causes are socio-affective factors such as lack of motivation and satisfaction of communicative needs , e.g. Corder (1981), Schmidt (1983) as well as problems of assimilating into TL society e.g.. Schuman (1978), Tarone (2001), some blamed maturational constraints as CPH e.g. Han (2004), Patkowski (1980), Johnson&Newport (1989), DeKeyser (2000) while others searched for the reasons in external factors such as the inadequate input or corrective feedback i.e. Schmidt (1983), Vallete (1991) and Patsy Lightbown (2006). Obviously, all of them should be considered as important causes of fossilization, as it was claimed by Selinker and Lakshman (1992), when they proposed their Multiple Effects Principle as the explanation of fossilization.

Influenced by Robert Lado's Contrastive Analyses Theories, Corder developed his theories about the errors that are present in a learner's interlanguage, called Error Analysis. According to him there are the inter-language and intralanguage errors. The interlanguage errors are caused by the native language interference, and can affect the entire interlanguage system, from phonology, syntax, morphology to vocabulary. Perhaps, the most liable to interference is the phonetic system, resulting in so called "foreign accent" and syntax resulting in non target-like sentences. This impact is perhaps the leading reason to fossilization, because in order to learn SL characteristics, learners have to "unlearn" the L1 parameters. So David Birdsong (2009:15) claims:

Simplistically, the difficulty in resetting the parameters resides in having to "unlearn", in the sense of relinquishing the representation of a parameter having a unique L1 based setting (Birdsong, 2009:15)

When learning SL starts after L1 has already been acquired, it is very hard to modify already learned principles of NL to SL and learners try to predict similarities between two languages, but on the other hand if there are no similarities within the languages they will try to avoid the structures present in TL. Then it is easy to make errors out of avoidance or simplification. So, Schachter (1996) cited in Han's *Fossilization in adult second language acquisition* (2004:65) claims that if there exists similarity between NL and TL, the mastery of TL is greater and that '' L1 facilitates or inhibits L2''.

This cognitive process is also coined with another one, which is considered to be as well important as NL interference. It is the biological process called the Critical Period Hypothesis (CPH). According to CPH (also sensitive period) it is impossible or less likely to attain full TL mastery by those who have already passed puberty. That failure results from the loss of brain plasticity and lack of access to UG which is necessary for language acquisition, as well as loss of the learning strategies, which are prone to decline with maturation. Also, there are like with the native language interference, some areas which are more likely to be impacted, as David Birdsong (2009:36) notes:

The relation between age of immersion and linguistic judgment accuracy was not uniform across different types of language constructs; namely syntactic proficiency was more profoundly impacted than lexical (Birdsong, 2009:36)

This supports Patkowski's (1980) and Johnson and Newport's (1989) researches (cited by Lightbown&Spada (2006:69-71), by which they both gave strong empirical evidence on maturational constraints in SLA. Patkowski (1980) conducted a research with highly educated SL learners, compared to the native speakers. He considered both length of residence and age of arrival (AOA), and by his research he examined the learners' syntactic competence, which proved that those participants who had come earlier had better competence. This research was strengthened by Johnson and Newport (1989), who also measured morphosyntactic competence, taking into account wider range of ages as well as various aspects of grammar.

The attention was paid to socio-affective variables by some researchers as well, e.g. aforementioned Lightbown (2006), Tarone (2001) as well as Corder (1981) and Schmidt (1983) cited by Han (2004:35) etc. According to Corder's (1981) theory, satisfaction of communicative needs and lack of motivation are causes of fossilization and his claims were supported by Schmidt (1893). Learners will stop acquiring TL after reaching that competence, because perhaps they have no more need to make further progress towards target-like mastery, and enough motivation for that. This may be the case for those who use SL only to communicate when they are outside their first language group. On the other hand, there is Schuman's (1978) *Acculturation theory*, (see Saville-Troike 2006:122) which explains a lot regarding SL acquisition, and therefore the problem of fossilization. Many people feel urge to maintain their identity and use second language only when necessary. They are very likely to maintain their first language influence especially the so called "foreign accent". The

explanation for why the adult learners never attain SLA competency as children, may lie in the fact that children are prone to assimilation into the other society, they have never got very great identity to the native language community, they have formal instruction because they are often educated in TL. This may be the explanation of fossilization from sociolinguistics perspective. Furthermore, it is very important whether acquisition is made possible in the natural settings or via the formal instruction. There were researchers who blamed external reasons, such as lack of formal instruction and corrective feedback e.g. Patsy Lightbown (2006:140)). When educated in the classrooms or in formal settings learners get the corrective feedback, or "negative evidence". This can prevent them making the bad habit formation in many cases. And once made and repeated several times the error remains resistant to the corrective feedback, even if self-corrected. We have taken a glimpse into the psychology and the cognitive processes and considered important factors in SLA (L1 interference, CPH, and socio-affective factors), which on the other hand, if imbued with the personal constraints in SLA, certainly lead to cessation of learning and the bad habit formation and therefore to fossilization. Personal success therefore depends on the inner characteristics of a learner, learning styles, motivation, acculturation, communicative needs, aptitude, will to maintain his or her identity, environment, instruction and corrective feedback. And therefore as David Birdsong (2009:15) claims:" Any number of learner variables may contribute to nonnative likeness at the end state of L2A."

How can fossilization be prevented?

It is widely believed that provided input has got the crucial role in SLA. However, the input has to be comprehensible (Krashen 1982), or otherwise It could cause negative effects, like bad habit formation, which threaten to become automatic. So, avoidance of the bad habit formation is important, because once strengthened, structures will be hard to remove, and threaten to become enormous ‘’fossils’’. Therefore it is important for the learners to get corrective feedback, before an error springs up into a habit. As P. Lightbown (2006:140) notes some researchers’ opinions: ‘’…They argue that allowing learners too much freedom without explicit instruction will lead to early fossilization of errors’’. Out of this reason it is believed that formal instruction is very important part of SLA, e.g. Long (1983), Norris and Ortega (2000), quoted by Han (2004:126.) Though, there is not a complete agreement on what kind of input and in which cases corrective feedback would be completely possible, especially in a recent time, when attention has been paid to the communicative approach in the classrooms. On the other hand some researchers e.g. Swain (1985) cited by Lightbown&Spada (2006:48) believe that not input, but output is crucial in SLA, because by that means self-noticing of errors will help in process of ‘’defossilization’’, so attention is paid to output as well, because by that means learners strengthen their fluency.

When it is about ‘’defossilization’’ the term emerged from Tarone (2001) who believes that socio-affective constraints, such as lack of acculturation in TL society, are causes of fossilization, so he therefore claims that they could be helpful in the process of ‘’defossilization’’ as well. Tarone and Broner (2001) conducted a research on Spanish fifth graders, including an eleven-year-old Alberto, which was documented in Han and Odlin’s (2005:134-157) *Studies of fossilization in second language acquisition*. The research shows Alberto’s language play and gives strong evidence that deliberate violation of form can help in process of ‘’destabilization’’ of IL, and therefore change and even prevent processes of fossilization.

Although it is accepted that input and corrective feedback play important role in SLA, we still do not know which learning strategies are most successful. Lately, the accent was removed from behaviourists’ to communicative approach, because it resembles the natural settings. Perhaps the most acceptable solution could be the combination of both, but we are still waiting for some more universal solution. There is little empirical evidence what the best ways of fossilization prevention are, and answers are yet to come.

Empirical researches and reasons for and against fossilization

Since it officially got its name (1972) and was accepted as a central notion in SLA theories, fossilization has been treated as a widespread phenomenon among SL learners, especially adults. Han&Odlin (2005:8) alleged its wide interpretations; some researchers observed it is an inevitable outcome of any IL, e.g.Bley Vroman (1989), Schachter (1996), Coppieters (1987), Sorace (1993, 2003), Johnson&Newport (1989) and Tarone (1994); some researchers believed that any IL has got both, failure and success (Han, 2004), but on the other hand were those who believed that native like competence in SLA is possible, e.g. White&Genese (1956), Marinova-Todd (2003), Birdsong (1999, 2004). In the recent time the treatment of fossilization as a phenomenon has been reduced because of the lack of evidence on its permanence, so some researchers insist that it has not been proved yet, which all implies that we need some empirical evidence to regard fossilization whether as a phenomenon or a hypothesis. For example Han (2004:6) gives his support to existence of fossilization alleging the example of a professor Chien Shiung Wu, who has come to the US from China. She had lived there for 56 years and in spite of the long residence she had never attained native-like-competence and was manifesting signs of fossilization until her death. On the other hand, Long (2003), cited by Birdsong in Han&Odlin’s (2005:178) *Studies of fossilization in SLA*, conducted empirical research on Ayoko a Japanese learner of ESL. He found systematic errors but he did not want to sentence it fossilization because of possible variability in error patterns. He suggests that better expression would be ‘’stabilization’’, which is supported by Han and Odlin’s *Studies of fossilization in SLA* (2005:21), where Nakuma also rejects it as a phenomenon,

and prefers to name it a hypothesis. According to Han&Odlin (2005:2) recently conducted researches show that the average of successful learners is greater than it was thirty years ago. And after those empirical researches it is believed that success is possible even for adult learners. One of proponents and supporters of this idea is David Birdsong (2004), cited by Han&Odlin (2005:15) who is convinced that everything in SL can be learned. Concluding this chapter I will note that researchers are not uniform even regarding the fact whether fossilization exists or not. I think that as long as there are non-native-like performances and incomplete success fossilization does exist, and opposite, as long as there are successful and native-like outcomes, as well as empirical evidence of that, native-like competence is possible, even if it regards minority of SL learners.

Conclusion

This paper has dealt with the notion of fossilization, which is based on the former researches. There is a considerable disagreement between researchers' opinions about this notion, and a lot of unresolved questions. Wide and exhausted discussions were led in order to clarify the definitions and causes of fossilization, as well as possible prevention and diminishing fossilization. Past researchers treated fossilization as a widespread phenomenon, especially among the adult learners. It was connected to non-target-like forms or low proficiency, which is opposite to the native language acquisition. As the most valid definition of fossilization, I would accept that it is the permanent cessation of SLA which manifest itself in the non target like outcomes, and therefore in persistent errors, which are resistant to correction and come back in the form of e.g. *backsliding.* Fossilization is still accounted with perplexities as in its beginnings; there is still present disagreement whether it can be regarded as global or local, or as a phenomenon or a process. However, there are more those researchers who believe that it affects only parts of IL system and the doubt whether it is a process or product somehow diminished. There arose another perplexity whether it should be regarded as a hypothesis or as a phenomenon, because it has not been proved empirically, yet. Many causes of fossilization are accepted as major, cognitive processes (e.g. native language interference), social factors, maturational constraints, provided input, lack of formal instruction, psychological constraints (lack of motivation, aptitude) and are just a few in myriad of constraints on SLA. Each of them separately is a possible threat to SLA, but if they are put together, then fossilization is inevitable. In consequence of these constraints, researchers have tried to find possible solutions to overcome or even prevent fossilization. But, sadly their findings are just hypotheses which lack more empirical evidence, and there is no any uniform solution, yet. Lately, the attention has been paid to the lack of empirical evidence for existence of fossilization. Some researchers stress the fact that native-like competence is possible even for adult SL learners and some researchers, e.g. Birdsong (2004)

stress the fact that ‘’everything is learnable’’ and that the average of successful SL learners is in increase. I think that even if there were completely successful learners, fossilization will still be reality and it is obvious that L2A sharply differs from L1A. Since different constraints interfere with SL success it is important to try and establish the best solutions to this phenomenon, if any. I would put to further discussion the possible solutions and finding more empirical evidence for it, as well as establishing the norms of native-likeness.

References

Birdsong, D. (2009*) Second Language Acquisition and The Critical Period Hypothesis*; London: Taylor&Francis e- Library

Saville-Troike, M (2006) *Introducing Second Language Acquisition*; Cambridge: Cambridge University Press

Lightbown, P. M., Spada, N. (2006) *How Languages Are Learned*; Oxford: Oxford University Press

Han, Z. H. (2004) *Fossilization in adult second language acquisition*; Dublin: Trinity College Dublin

Davis, A., Elder, C. (2004) *The Handbook of Applied Linguistics*; Blackwell Publishing

Han, Z.H., Odlin, T. (2005*) Studies of fossilization in second language acquisition;* Trinity College, Dublin, Ireland

Nakuma, K. N., (2005) Researching fossilization and second language attrition. In Han&Odlins *Studies of fossilization in second language acquisition*, (pp. 21-35), Trinity College, Dublin, Ireland

Lardiere, D. (2005) Establishing Ultimate Attainment in particular second language grammar. In Han&Odlin’s *Studies of fossilization in second language acquisition*, (pp. 35-56), Trinity College, Dublin, Ireland

McWhinney, B. (2005) Emergent Fossilization. In Han&Odlin’s *Studies of fossilization in second language acquisition*, (pp.100-134) Trinity College, Dublin, Ireland

Tarone, E. (2005) Fossilization, Social context and Language play. In Han&Odlin’s *Studies of fossilization in second language acquisition*, (pp. 157-173), Trinity College, Dublin, Ireland

Birdsong, D. (2005) Why not fossilization? In Han&Odlin’s *Studies of second language acquisition*, (pp. 173-189), Trinity College, Dublin, Ireland

Садржај

Катедра за социологију 5

Драгана С. Тодоровић
ДРУШТВЕНИ УЗРОЦИ ДЕЗИНТЕГРАЦИЈЕ ПОРОДИЦЕ 7

Ђорђије Р. Боровчанин
НАЦИОНАЛНИ ОДНОСИ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ 15

Јована Р. Петковић
АНАЛИЗА ФУКООВЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОЋИ 25

Милош К. Јокић
СОЦИОЛОШКЕ ОСОБЕНОСТИ РАДНИХ КОНФЛИКАТА 39

Владимир Д. Васић
КАРАКТЕРИСТИКЕ РАТА КАО
НАЈТЕЖЕГ ОБЛИКА ДРУШТВЕНОГ СУКОБА 53

Катедра за историју 71

Бојан З. Голијанин
МАРШ ДЕЧАНСКОГ ОДРЕДА У МАКЕДОНИЈУ 73

Чедомир С. Марковић
ПРИВРЕДНЕ ПРИЛИКЕ КРАЉЕВИНЕ СХС (ЈУГОСЛАВИЈЕ) 79

Марко Б. Јанкетић
ОСЛОБОЂЕЊЕ МОЈКОВЦА У ПРВОМ БАЛКАНСКОМ РАТУ 93

Милада М. Томић
АДЕЛИНА ПАУЛИНА ИРБИ И ЏОРЏИНА
МЈУР МЕКЕНЗИ: УТИСЦИ ИЗ СТАРЕ СРБИЈЕ (1863) 103

Саша Н. Ремовић
СТРАДАЊЕ СВЕШТЕНСТВА И ЦРКАВА
МИТРОПОЛИЈЕ ДАБРОБОСАНСКЕ 1941. ГОДИНЕ 115

Стефан М. Станојевић
КОТОРСКА АФЕРА 1806/07. ГОДИНЕ 131

Томислав Г. Тамбурић
ЗЛОЧИНИ 369. „ВРАЖЈЕ“ ДИВИЗИЈЕ
НАД НЕСРПСКИМ СТАНОВНИШТВОМ У НДХ 145

Катедра за педагогију 153

Ана С. Јовановић
ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА СА
УЧЕНИЦИМА СА ТЕШКОЋАМА У ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ 155

Бојана И. Илић
УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА
КОРИШЋЕЊЕМ ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЈА 167

Ивана Д. Петрић
УЧЕНИЦИ И НАСТАВНИЦИ У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ
И ТЕХНОЛОШКИ ПОДРЖАНОЈ НАСТАВИ 179

Милица Р. Николић
ПРЕДНОСТИ КОРИШЋЕЊА
САВРЕМЕНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ 189

Миљана М. Чолаковић
УЛОГА МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ
БИБЛИОТЕКЕ-МЕДИЈАТЕКЕ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ 201

Наташа Н. Панчић
ОСНОВНА ОБИЉЕЖЈА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА 213

Соња С. Вуковић
ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ПРИМЈЕНЕ
КВАЛИТАТИВНИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ 223

Suzana D. Pajović
ZASTUPLJENOST METODA KOOPERATIVNOG
UČENJA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU 231

Катедра за разредну наставу 241

Александра Л. Нишић
ОГРАНИЧЕЊА У ПРИМЈЕНИ МЕТОДЕ
УСМЕНОГ ИЗЛАГАЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ 243

Анђела К. Асановић
СЕМАНТЕМА МУШКО У ЛИРСКИМ НАРОДНИМ ПЈЕСМАМА 249

Бојана К. Голијан
ПРОБЛЕМСКО-ИСТРАЖИВАЧКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ 257

Далиборка В. Димитријевић
ПРИМЈЕНА ДИКТАТА У МЛАЂИМ
РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 265

Данијела Д. Вуковић
ЗАСТУПЉЕНОСТ ЕКОЛОШКИХ САДРЖАЈА
У УЏБЕНИЦИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА 275

Ђорђе Р. Лаловић
УТИЦАЈ КРАТИВНЕ НАСТАВЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА
НА РАЗВОЈ КРЕАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА 283

Јефтић И. Ђурђица
ПРИМЈЕНА ГРУПНОГ ОБЛИКА
РАДА У НАСТАВИ СРПКОГ ЈЕЗИКА 287

Јелена М. Кошарац
ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 295

Јелена В. Самарџија
ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА БАЈКЕ У
МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 303

Лена Г. Ковачевић
ЗНАЧАЈ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ
СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ 315

Милица Н. Јањић
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП
ОБРАДИ МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА 327

Милица Д. Печеница
КОНТИНУИРАНО ВРЕДНОВАЊЕ
РАДА НА ЧАСУ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ 335

Милица С. Симић
МОДЕЛОВАЊЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ 343

Милорад П. Марковић
КОРЕЛАЦИЈА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ СА
ДРУГИМ ПРЕДМЕТИМА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ 351

Миљана Р. Ђеранић
ДЈЕЧЈЕ ИЗРАЖАВАЊЕ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ 361

Младена Б. Вуковић
ПРОФЕСИОНАЛНА НАКЛОНОСТ УЧЕНИКА
СЕОСКИХ И ГРАДСКИХ ОСНОВНИХ ШКОЛА 373

Наташа В. Остојић
ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП ПРИПОВИЈЕТКИ
„БАШТА СЉЕЗОВЕ БОЈЕ“ БРАНКА ЋОПИЋА 383

Нађо Р. Видаковић
СТИЛ РАДА НАСТАВНИКА И ДОМАЋИ ЗАДАЦИ 389

Николина Д. Иконић
ПОТРЕБА ЗА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИМ
ПРИСТУПОМ УЧЕНИКУ У ЛИКОВНОЈ КУЛТУРИ 397

Савка М. Петровић
МОДЕЛОВАЊЕ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА
У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МЕТОДОМ ИНВЕРЗИЈЕ 411

Соња С. Тушевљак
ОСТВАРИВАЊЕ КВАЛИТЕТНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ
ИЗМЕЂУ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА У НАСТАВИ 425

Тања С. Марковић
ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА
НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА 435

Вања П. Вулин
УЧЕЊЕ ПУТЕМ РЈЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА КАО
ОБЛИК СТВАРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА 451

Вера М. Црквењаш
УНАПРЕЂЕЊЕ САРАДЊЕ ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ШКОЛЕ 463

Зорица Ч. Благојевић-Боровчанин
ВЕРТИКАЛНА И ХОРИЗОНТАЛНА
ИНТЕГРАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА
ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У КОМБИНОВАНОМ ОДЈЕЉЕЊУ 471

Жељана В. Машић
ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА У ВАНРЕДНОЈ НАСТАВИ 491

Жељка Ч. Антуновић
ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ПСИХОЛОШКОГ
РАЗМАТРАЊА И ИСТРАЖИВАЊА ДАРОВИТОСТИ 503

Катедра за психологију 511

Бранка Ј. Нинић
ОПТИМИЗАМ - ПЕСИМИЗАМ КАО ДЕТЕРМИНАНТЕ
ОРГАНИЗАЦИОНЕ ПОСВЕЋЕНОСТИ ЗДРАВСТВЕНИХ РАДНИКА 513

Драгана Б. Васић
НЕУРОТСКИ ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ 527

Gorica M. Džinić
RELACIJE IZMEĐU ZADOVOLJSTVA POSLOM,
OSOBINA LIČNOSTI I STAVA PREMA DRUŠTVENOJ PRAVDI 539

Ирена М. Топаловић
ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКТОРИ АСЕРТИВНОСТИ 543

Ивана Н. Јовановић
РЕЛАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ ИНТЕНЗИТЕТА
ИСПОЉАВАЊА ОДРЕЂЕНИХ ПАТОЛОШКИХ КОНАТИВНИХ
ФАКТОРА И САМОЕФИКАСНОСТИ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА 563

Maja V. Vujičić
SAMOHENDIKEPIRANJE I ZADOVOLJSTVO POSLOM
KAO DETERMINANTE ORGANIZACIONE POSVEĆENOSTI 577

Marija Z. Džinkić
PERCEPCIJA RODITELJSKOG PRIHVATANJA I
PRIVRŽENOST U LJUBAVNIM VEZAMA KOD STUDENATA 589

Nataša M. Vujičić
SLIKA O SEBI I SAMOHENDIKEPIRANJE KOD STUDENATA 595

Sanja M. Dakić
RELACIJE IZMEĐU NIVOA EMOCIONALNE
INTELIGENCIJE I INTENZITETA ISPOLJAVANJA
PATOLOŠKIH KONATIVNIH FAKTORA KOD ADOLESCENATA 603

Sanja M. Đurić
RELACIJE AFILIJATIVNE MOTIVACIJE
I ORGANIZACIONE POSVEĆENOSTI 617

Sara Lj. Milić
SAMOPOŠTOVANJE I LOKUS KONTROLE KAO
DETERMINANTE ISPITNE ANKSIOZNOSTI KOD STUDENATA 627

Stefanija D. Vojinović
POVEZANOST MEHANIZAMA ODBRANE
I ANKSIOZNOSTI KOD STUDENATA 643

Svetlana D. Bjelica
ULOGA NASTAVNIKA U PREVENCIJI I RJEŠAVANJU
KONFLIKTNIH SITUACIJA MEĐU UČENICIMA 649

Vanja B. Došlo
ZNAČAJ OSOBINA LIČNOSTI I PSIHOSOCIJALNIH
FAKTORA ZA RAZVOJ KARDIOVASKULARNIH OBOLJENJA 657

Катедра за српски језик и књижевност 661

Андреа М. Рајковић
ПОКУШАЈ СТВАРАЊА СЛОВЕНСКОГ ПАРТЕНОНА У *БУРЛЕСЦИ ГОСПОДИНА ПЕРУНА БОГА ГРОМА* РАСТКА ПЕТРОВИЋА 663

Бојана Д. Кулиџан Громовић
ИСТОРИЈСКА И КЊИЖЕВНА РЕАЛНОСТ
У ДЈЕЛИМА МИЛОША ЦРЊАНСКОГ 673

Данијела М. Штрбац
ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ И ЦИТАТНОСТ
У РОМАНУ *МАНСАРДА* ДАНИЛА КИША 679

Данило Н. Петровић
УТИЦАЈ НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА ПОЕЗИЈУ ВАСКА ПОПЕ 687

Душица Д. Стевановић
КЊИЖЕВНИ ЛИК У НАСТАВИ 695

Душко Н. Пејић
БОЖИЋ И ПОРИЈЕКЛО БОЖИЋА У
КОНТЕКСТУ ЈЕДНЕ НАРОДНЕ ЛИРСКЕ ПЈЕСМЕ 709

Горица С. Ждрале
ФАНТАСТИКА У РОМАНУ
ТЕСТАМЕНТ ВИДОСАВА СТЕВАНОВИЋА 715

Јелена В. Короман
МОТИВ ПРИЈАТЕЉСТВА У ДЈЕЛУ БРАНКА ЋОПИЋА 727

Јовица Р. Васовић
ФОРМЕ ПОЗДРАВЉАЊА И ЊИХОВА ФУНКЦИЈА
У ЗБИРЦИ ПРИПОВИЈЕДАКА „ЗНАКОВИ“ ИВЕ АНДРИЋА 735

Selma A. Demirović
VARVARIZMI U SAVREMENOM SRPSKOM JEZIKU 745

Александра С. Шкрба
О НЕКОНГРУЕНТНИМ АТРИБУТИМА
У ГРАМАТИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ 763

Катедра за општу књижевност и библиотекарство 769

Јелица М. Абазовић
ТЕМЕЉНЕ ВРИЈЕДНОСТИ САВРЕМЕНОГ БИБЛИОТЕКАРСТВА 771

Марина Б. Ступић
КЊИГА КАО ЈЕДАН ОД ЗНАЧАЈНИХ
ФАКТОРА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЈЕНА 781

Наташа Р. Радић
ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И БИБЛИОТЕКАРСТВО 793

Неда П. Бакула
БИБЛИОТЕКЕ И САВРЕМЕНИ КОРИСНИЦИ 799

Катедра за енглески језик и књижевност 813

Aleksandar M. Stojanović
LANGUAGE LEARNING STRATEGIES 815

Ana M. Ignjatović
CHILDREN'S MOTIVATION
IN FOREIGN-LANGUAGE LEARNING 823

Ања Д. Мандић
ТВЕНОВ *ЈЕНКИ НА ДВОРУ КРАЉА АРТУРА* 835

Дања Н. Тешић
КЊИЖЕВНЕ ОБРАДЕ ЛЕГЕНДЕ О ТРИСТАНУ И ИЗОЛДИ 849

Ивана Ж. Радојевић
ИСТОРИЈСКИ РОМАН ВАЛТЕРА СКОТА 859

Јованка Т. Варагић
САН ЛЕТЊЕ НОЋИ – ОД КОНТЕКСТА ДО КОМПОЗИЦИЈЕ 867

Marijana B. Lazarević
MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE 873

Marijana M. Stevanović
THE AGE DIFFERENCES IN VOCABULARY ACQUISITION 879

Мартина Ј. Крушкоња
МАТЕРЊИ ЈЕЗИК У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ 887

Milka S. Brujić
KNJIŽEVNE OBRADE LEGENDE O TRISTANU I IZOLDI 897

Minja M. Ćevriz
USING REALIA IN TEACHING
VOCABULARY TO YOUNG LEARNERS 913

Мињa С. Радоња
ГРАЂЕЊЕ ИДЕНТИТЕТА И ОДНОСА КАО ВИД МАНИПУЛАЦИЈЕ
У РЕКЛАМНИМ ПОРУКАМА - КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА 917

Младена Д. Тадић
КОНЦЕПТУАЛНА МЕТАФОРА КАО СРЕДСТВО
УБЈЕЂИВАЊА У ПОЛИТИЧКОМ ДИСКУРСУ МИТА РОМНИЈА 929

Nataša T. Karličić
ARTURIJANSKE LEGENDE U VIKTORIJANSKOJ POEZIJI 945

Милица Д. Вуковић
СВЕТИ ГРАЈЛ У ЕЛИОТОВОЈ *ПУСТОЈ ЗЕМЉИ* 953

Rajka M. Kugić
KONTRASTIVNA ANALIZA KOMPARACIJE
PRIDJEVA U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU 965

Snežana M. Vilotić
TEACHING SPEAKING 973

Srđan R. Šućur
TEACHING PRONUNCIATION
IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION 979

Светлана С. Вуксановић
ПАРАДИГМАТСКИ ЛЕКСИЧКИ ОДНОСИ КАО ИЗВОР ВЕРБАЛНОГ
ЛИНГВИСТИЧКОГ ХУМОРА У ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ 991

Svetozar D. Jovanović
PREDLOZI MESTA AT, IN I ON U
PREVODU SA ENGLESKOG NA SRPSKI JEZIK 1007

Татјана О. Крстић
THE NOTION OF FOSSILIZATION
IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION 1015

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

316(082)
94(082)
37(082)
159.9(082)
811.163.41(082)
821.163.41(082)
02(082)
811.111(082)
821.111(082)

СТУДЕНТСКА конференција (1 ; 2014 ; Пале)
Зборник радова са Прве студентске конференције [Електронски извор] : (Пале, 21. јуни 2014.) / Прва студентска конференција ; [главни уредник Вера Вујевић]. - Источно Сарајево - Пале : Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 2015. - (Посебна издања. Студентске конференције ; књ. 1)

Начин приступа (URL): http://ffuis.edu.ba/studentskakonferencija/. - Радови на срп. и енгл. језику. - Ћир. и лат.. - Библиографија уз све радове.

ISBN 978-99938-47-71-7

COBISS.RS-ID 5362712