

**ISSN 1840-0922**

**UDK 37**

**DOI 10.7251/NSK**

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У БИЈЕЉИНИ**

# **НОВА ШКОЛА**

**ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ  
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА**

**Година XI**

**Свеска (2)**

**Бијељина, децембар 2016.**

**Часопис НОВА ШКОЛА**

**ИЗДАВАЧ:**

Педагошки факултет у Бијељини

**УРЕДНИШТВО**

**Главни и одговорни уредник**

Проф. др Владо Симеуновић

Универзитет у Источном Сарајеву

**Секретар редакције**

Др Сања Милић

Универзитет у Источном Сарајеву

**Преводаца на енглески језик**

Др Татјана Думитрашковић

Универзитет у Источном Сарајеву

**Лектори**

Др Милена Ивановић

Мр Сузана Бунчић

Универзитет у Источном Сарајеву

**Техничка припрема текста**

Мр Саша Ђукић

**Рецензентски савјет:**

Др Бранко Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Др Ненад Сузић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Даниел А. Романо, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Данимир Мандић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Драган Мартиновић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Ненад Лалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Љубиша Прерадовић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Бранка Ковачевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Јелина Ђурковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Ивица Радовановић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Стево Пашалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Сања Опсеница, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Перо Спасојевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Далибор Стевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Вељко Брборић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Миленко Ђурчић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Богдан Марић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драгица Милинковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

**Издавачки савјет**

Др Иван Чарота, Белоруски државни универзитет, Бјелорусија  
Др Pia Brinzeu, West University of Timisoara, Румунија  
Др Ана Цепкова, Универзитет Новосибирск, Русија  
Др Слађана Јакимовић, Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Македонија  
Др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет у Поатјеу, Француска  
Др Игор Лакић, Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе, Црна Гора  
Др Срето Танасић, Српска академија наука и уметности, Београд, Србија  
Др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу, Хрватска  
Др Јурка Лепничек Водопивец, Univerza na Primorskem, Koper Slovenija  
Др Мара Сотич, Univerza na Primorskem, Koper Slovenija  
Др Ранко Поповић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Митар Новаковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Момчило Пелемиш, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Радослав Грујић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Младен Вилотијевић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Бранко Летић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Србија  
Др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Др Боријанка Трајковић, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Србија  
Др Миле Илић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Радивоје Кулић, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Србија  
Др Урош Дојчиновић, Универзитет у Београду, Србија

Др Љиљана Јовковић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Петар Пенда, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Светозар Богојевић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Биљана Сладоје Бошњак, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Бранислав Драшковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Горан Јовић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драго Вуковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драгољуб Крнета, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драгутин Мирковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Саша Кнежевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Мирко Бањац, Универзитет у Београду, Србија  
Др Миленко Пикула, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Цвијетин Ристановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Десанка Тракиловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Срђан Дамјановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Стана Цвејић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Миладин Лукић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Бранка Брчкало, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Оливера Петровић Томанић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Милена Ивановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Тајјана Думитрашковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Гордана Спасојевић-Стојановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

**САДРЖАЈ:**

*С. Милић, В. Симеуновић*

**ШКОЛСКО ЗАКОНОДАВСТВО КАО ОСНОВА ЗА ИНОВИРАЊЕ  
НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА..... 9**

*Б. Сладоје-Бошњак, В. Вујевић, М. Бабић*

**ПОВЕЗАНОСТ РАЗЛИЧИТИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ  
ЈЕЗИКА ..... 16**

*С. Бунчић, М. Ивановић Ковачевић*

**КАСАБЛИЈСКИ ДУХ У АНДРИЋЕВОЈ СВАДБИ ..... 29**

*Р. Арсић*

**КВАЛИТЕТ ЖИВОТА ГЛУВЕ ДЕЦЕ У ПОСЕБНОМ СИСТЕМУ  
ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ ..... 36**

*Н. Милановић*

**СИНТАКСОСТИЛЕМЕ РЕДА РИЈЕЧИ НАСТАЛЕ ДЕКОМПОЗИЦИЈОМ  
СЛОЖЕНОГ СУБОРДИНИРАНОГ ВЕЗНИКА У СТАНДАРДНОМ  
СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ..... 47**

*М. Ивановић Ковачевић, Ј. Бунчић*

**МУКА ОДРАСТАЊА КАО МОТИВ АНДРИЋЕВОГ ПРИПОВИЈЕДНОГ  
СВИЈЕТА ..... 52**

*М. Ђурчић, Д. Милинковић, С. Петронић, Д. Радивојевић, Н. Братић*

**СИЛИКАТНЕ АЛГЕ КАО БИОЛОШКИ ИНДИКАТОРИ КВАЛИТЕТА  
ВОДЕ РИЈЕКЕ САВЕ НА ЛОКАЛИТЕТУ БРЧКО ДИСТРИКТА ..... 63**

*Т. Думитрашковић*

**ЖЕНСКИ ЛИКОВИ ЧОСЕРОВИХ *КАНТЕРБЕРИЈСКИХ ПРИЧА* У  
КОНТЕКСТУ ФЕМИНИСТИЧКИХ ИДЕЈА ..... 71**

*С. Миљеновић, С. Опсеница*

**ПСИХО-СОЦИЈАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И АКАДЕМСКА  
САМОЕФИКАСНОСТ МЛАДИХ..... 82**

*С. Марковић*

**ПРАГМАТИЧКА АНАЛИЗА ДЕКЛАРАТИВНИХ ПИТАЊА У  
ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ..... 93**

*Б. Мишић*

**СИНОНИМИЈА КОНГРУЕНТНОГ И НЕКОНГРУЕНТНОГ АТРИБУТА У  
ГЕНИТИВУ ..... 104**

*Р. Перућица, И. Зечевић, О. Калајџић*

**РАЗЛИКЕ У УЧЕНИЧКИМ ПРОЦЈЕНАМА СТИЛОВА РАДА  
НАСТАВНИКА ЗАВИСНО ОД ОПШТЕГ ШКОЛСКОГ УСПЈЕХА  
УЧЕНИКА..... 113**

*С. Лакета*

**УЛОГА РЕЧНИКА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ  
..... 120**

*М. Миловановић*

**„ОБЕЗЛИЧЕНИ“ ПРИПОВЈЕДАЧ У КРАТКОЈ ПРИЧИ „БРЈЕГОВИ КАО  
БИЈЕЛИ СЛОНОВИ“ ЕРНЕСТА ХЕМИНГВЕЈА ..... 138**

*Т. Васиљевић Стокић, Ђ. Марковић*

**УЛОГА ЕКСПЛИЦИТНИХ ГРАМАТИЧКИХ ОБЈАШЊЕЊА У НАСТАВИ  
ПРЕВОЂЕЊА НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ ..... 145**

*Љ. Шкиљевић*

**АНАЛИЗА ЗАСТУПЉЕНОСТИ НАРОДНИХ ПЈЕСАМА У НАСТАВНОМ  
ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ  
ЗА ПРЕДМЕТ МУЗИЧКА КУЛТУРА..... 153**

**Ријеч главног и одговорног уредника ..... 165**



**Сања Милић\***

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

**Владо Симеуновић**

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371:340.134(497.6 Република Српска)

373:342

376-056.45:373.3

DOI 10.7251/NSK1602009M

Прегледни рад

## ШКОЛСКО ЗАКОНОДАВСТВО КАО ОСНОВА ЗА ИНОВИРАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

*Апстракт:* У посљедње вријеме у оквирима образовне дјелатност велика пажња посвећује се дефинисању и усвајању образовних стандарда и критеријума са тежњом да се циљеви и задаци наставе преведу на конкретан језик који ће што прецизније описати успјех ученика. У самом процесу креирања смјерница и упутстава, формулисања очекиваних исхода, осмишљавања инструмента за мјерење школског постигнућа, скоро да се у потпуности запоставља један од кључних чинилаца не само образовног него и друштвеног развоја – даровитост и креативност.

*Кључне ријечи:* законска регулатива, даровитост, талентовани ученици

### Законска регулатива у функцији развоја даровитости

Посљедњих деценија све више пажње се посвећује уважавању индивидуалних способности, интересовања и склоности ученика. Проблематика даровитости и даровитих ученика присутна је у већини земаља. Покушавају се, наиме, пронаћи начини за њено подстицање и унапређивање – од одређивања законске регулативе до конкретизације појединих видова подршке која се даровитима нуди.

Права дјецe на образовање према њиховим могућностима потврђена су и у међународно усвојеним документима: Општој декларацији о људским правима (1948), Конвенцији о правима дјетета (1989), Свјетској декларацији о васпитању и образовању за све (1990), Декларацији из Саламанке (1994), Извјештају УНЕСКО-ве међународне комисије о образовању за 21. вијек, који је објављен 2001. године под насловом: образовање – скривена ризница, Бијелој књизи о политици за младе. Подаци који су саопштени у националним извјештајима указују да су земље Источне Европе раније почеле да се баве пружањем подршке даровитим ученицима, док земље Запада у новије вријеме артикулишу свој интерес и спремност на додатно ангажовање. Изузетак су земље Сјеверне Европе гдје преовладава увјерење да даровита дјецa не могу имати никакве привилегије али ни обавезе зато што су даровита, јер је задатак школе да максимално помогне развој сваког дјетета (Ђорђевић и Максић, 2005).

У свијету се одржавају разне конференције на којима се усвајају бројни документи који се баве образовањем и васпитањем даровите дјецe. Најзначајнији

\* sanja.milic@pfb.ues.rs.ba



сусрети научника и стручњака који се баве феноменом даровитости су: Прва свјетска конференција о даровитој дјечи „Шта моја земља чини за даровиту дјецу“ (Лондон, 1975), Прва европска конференција о даровитој и талентованој дјечи „Високе способности из европске перспективе (Цирих, 1988), Девета свјетска конференција о даровитој дјечи „Таленат за будућност“ (Холандија, 1991), Четврта конференција Европског савјета за високе способности о даровитој дјечи „Подстицање талента“ (Холандија, 1994), Једанаеста свјетска конференција о даровитој и талентованој дјечи (Хонг Конг, 1995), Регионална конференција о даровитој дјечи (Шпанија, 1996), Шеста европска конференција о даровитој дјечи (Оксфорд, 1998), Пета азијско-пацифичка конференција (Делхи, 1998), Осма конференција европског савјета за високе способности (Родос, 2002), Седма азијско-пацифичка конференција (Бангкок, 2002), Петнаеста свјетска конференција о даровитој дјечи (Аделаида, 2003) (Исто, 2005).

Образовна подршка за даровите ученике и подстицање њихових талената у нашој републици јавља се прилично касно. Разлике у постигнућима ученика прихватиле су се као реалност, али само када су у питању ученици који заостају у развоју. Школе у Републици Српској захтијевају израду посебних планова и програма за оне ученике који не могу да савладају основне програмске садржаје, док за даровите и талентоване ученике организују искључиво додатну наставу која је углавном у функцији међушколских такмичења, у оквиру којих се остварује промоција школа и наставника који су у њој запослени.

Однос према даровитим ученицима основних школа у Републици Српској је утемељен кроз следећа законска акта:

1. Стратегијом образовања Републике Српске за период 2010–2014. године.
2. Законом о основном васпитању и образовању („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-1214/08)
3. Законом о школовању и стипендирању младих талената („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-974 /10)
4. Правилником о вођењу ученичког досијеа („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10)
5. Правилником о оцјењивању ученика у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12),
6. Правилником о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика
7. Правилником о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12).

Иако се у наведеној регулативи може пронаћи низ недостатака, створене су законске претпоставке за подршку и развој даровитости у образовном систему Републике Српске. Тако се, Законом о основном васпитању и образовању кроз неколико чланова предвиђа брига и посебан третман даровитих ученика.

У оквиру дефинисаних циљева основног образовања и васпитања, у Члану 7 Закона о основном васпитању и образовању, истакнути су брига за развој даровитости и њен значај, те се захтијева да се код ученика подстиче: а) „цјеловит

и хармоничан, индивидуалним потребама, интересима и могућностима прилагођен развој интелектуалних, социјално-емоционалних, моралних, радних и физичких потенцијала и способности дјетета до личног максимума,“ као и б) „развој стваралачког, креативног и критичког мишљења“. У Члану 35 препоручује се да се у школи организују слободне активности ученика укључивањем у различите облике рада који се заснивају на добровољном изјашњавању ученика, и да се осим обавезних садржаја из наставног програма, у уџбеник могу унијети и изборни, додатни садржаји.

У Члану 48 овог закона од школе се захтијева и тражи да „организује уочавање, образовање, праћење и подстицање надарених и талентованих ученика, те организује додатни рад према њиховим склоностима, способностима и интересима“, и то све према плану и програму за надарене и талентоване који доноси министар и уз помоћ Правилника о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика.

Наравно, да би се избјегле евентуалне грешке у процјени даровитости и усмјеравању ученика да се баве областима за које показују склоности, наставници и сви они који раде са ученицима у оквиру школе, морају да детаљно и свеобухватно „прате интересовање и склоности ученика и помажу им у одређивању за даље образовање“, што им и налаже Члан 50 овог закона. Члан 52 дозвољава да школа, у складу са општим актом о организовању задруге, може пружати услуге и продавати производе настале као резултат рада ученика у ученичкој задрузи. Ова могућност директно упућује на даровите ученике који се баве креативним радом, односно производњом нових идеја и продуката. Кроз наведени члан ученицима је отворен простор за афирмацију и социјалну промоцију.

Како би школа подстицајно дјеловала на даровите ученике она користи различите мјере и поступке, попут награда и похвала. У Члану 70 истакнуто је да се ученици који се истичу у учењу и владању похваљују или награђују од стране одјељенског старјешине, одјељенског вијећа или наставничког вијећа, и те похвале се уписују у ђачку књижицу, свједочанство, одјељенску и матичну књигу. Члан 71 каже да: „Ученик може у току школовања да добије диплому за изузетан општи успјех, односно диплому за изузетан успјех у савладавању наставног програма из појединих наставних области или предмета.“, а врсту дипломе начин и услове за њихово додјељивање прописује министар Правилником. Највеће признање које ученик може да добије је да га прогласе учеником генерације, а како пише у Члану 72 Правилника о избору и проглашењу ученика генерације. Поред награда, похвала и признања „ученик који се истиче знањем и способностима може завршити школу у року краћем од девет, али не краћем од осам година“, и „може завршити два разреда у току једне школске године, уколико је у најмање двије посљедње године имао одличне оцјене из свих наставних предмета“, а што је регулисано Чланом 80.

Из претходно реченог можемо закључити да Закон о основном образовању кроз неколико чланова даје подршку даровитим ученицима, позивајући се на

Правилник о вођењу ученичког досијеа („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10) Правилник о оцјењивању ученика у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12), Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика и Правилник о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12).

Правилник о вођењу ученичког досијеа представља полазну основу за процјену ученика који имају могућност да савладају градиво брже и квалитетније од осталих. „Досије ученика је фасцикла у којој су груписани подаци о ученику“ (Члан 3) и он може да послужи као добар општи екран, јер омогућава заинтересованом да види списак свих имена ученика који су постигли високе резултате из одређених предметних области. Досије „омогућава свестрано и цјеловито сагледавање личности ученика, сагледавање социјалних и материјалних услова и интерперсоналних односа у породици ученика и њихов утицај на развој ученика, индивидуалан приступ сваком ученику, новом наставнику – благовремено упознавање својих ученика, наставницима школе у коју је ученик прешао – брже упознавање ученика, поређење опсервација више наставника о једном ученику и извођење адекватних закључака, ефикаснију сарадњу наставника и родитеља у подстицању рада и развоја ученика и коришћење података о интересовањима и способностима ученика при професионалном усмјеравању ученика (Члан 4). Уколико би наставници уносили редовно податке у овако конципиран Досије, те их редовно ажурирали заиста би се добио добар темељ за идентификацију и рад са даровитим ученицима. Међутим, у питању је више примјена и коришћење добијених података, односно то колико се попуњени досијеи уопште и користе у горе наведене сврхе.

Правилник о оцјењивању ученика у основној школи у Члану 7 истиче да „ученик са изузетним способностима који стиче образовање и васпитање на прилагођен начин примјеном индивидуалног плана и програма у складу са прописима којима се прописује школовање и стипендирање младих талената оцјењује се на основу праћења и остваривања индивидуалних циљева и исхода учења“. Из овог члана види се тежња и потреба за посебним начином вредновања, међутим, поменути Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика није доступан широј јавности, односно не налази се на сајту Министарства просвјете и културе, тако да родитељи, наставници и остали стручњаци који се баве овом проблематиком немају тачне информације о критеријумима за утврђивање даровитости, односно талената.

Четврти наведени Правилник даје прецизне критеријуме за избор ученика генерације, али се ограничава на оне ученика „који је током цјелокупног основног образовања и васпитања у својој генерацији имао одличан општи успјех у учењу и остварена постигнућа у ваннаставним и/или ваншколским активностима, као и примјерено владање током цјелокупног основног образовања и васпитања“ (Члан 2). С обзиром на то да је утврђен широк спектар особина и њихових комбинација који описују даровитог ученика, да је тешко постићи да се даровити уклопе у

наведена три критеријума, те да се бира само један ученик генерације, статус даровитог ученика се детаљније разматра у Закону о школовању и стипендирању младих талената.

Закон о школовању и стипендирању младих талената уређује „начин идентификације, праћење, подстицање, школовање и стипендирање талентованих ученика и студената Републике Српске“ (Члан 1). „Младим талентом сматра се ученик или студент који има посебне, натпросјечне, специјалне, практичне склоности са наглашеним креативним, стваралачким способностима“ (Члан 2).

На основу тумачења израза „талентовани ученик“ из овог Закона јасно се види неразумјевање и неправилна употреба термина таленат. Наравно да се у литератури проналази и поистовјећивање ова два појма, али у Закону је акценат стављен на „практичне склоности“, што аутоматски искључује академску даровитост. У Члану 4 се наглашава да позитиван однос наставника утиче на препознавање суптилне потребе талентованог ученика и „неоткривеног талента“. Ако би се извео једноставан логички закључак из ове реченице добило би се да би „неоткривени таленат“ могао бити сваки ученик код кога нису испољени таленти. Даље, у Ставу 2 истог Члана наставник препознаје потребе младог талента. Овако невјешто и без смисла написани захтјеви дају утисак да је Закон настао и да постоји само формално. У Члану 5 говори се о идентификацији даровитих и талентованих: „Младог талента, који је способан за висока достигнућа или показује потенцијалну способност и креативне капацитете, одликују следеће карактеристике, појединачно или у комбинацији: општа интелектуална способност, специфичне способности за поједино научно подручје, креативно и продуктивно мишљење, социјалне способности и способности руковођења, специфичне способности за поједино умјетничко подручје и нарочито изражене психомоторне способности.“

Чланом 7 обезбјеђује се подршка креативним капацитетима младог талента од стране родитеља, наставника и стручних сарадника, гдје се предвиђа да они „размјењују информације о могућностима, интересовањима и достигнућима младог талента, договарају ангажовање младог талента путем секција, такмичења, јавних наступа, љетних школа и др. одређују заједничке циљеве у функцији подстицања креативности младог талента, уз уважавање његових могућности и афинитета, и прате укупан развој и напредовање младог талента“.

У Члану 9 говори се о процедури идентификације талената код ученика. Уколико се уоче таленти код ученика даљу бригу о њима тј. праћење и развој, врши Центар за младе таленте (Члан 13). Центар је јавна установа и начин њене организације уредиће се у складу са Законом о систему јавних служби („Службени гласник Републике Српске“, број 68/07). Члан 19 обавезује Центар да организује индивидуални рад и обезбиди ментора из одређене области за рад са младим талентом.

У Члану 20 овог Закона, стоји да, „у циљу бржег напредовања у изграђивању креативних вјештина, ставова, вриједности и мотивације, школовање младог талента у школи врши се на основу програма рада са младим талентом“,

чиме се омогућава рано испољавање способности и талента“. Једно од битнијих питања које је регулисано овим Законом је и стипендирање младих талената. Члан 25 наводи критеријуме за додјелу стипендија младом таленту – ученику.

Закон о школовању и стипендирању младих талената заиста даје законску основу за обезбјеђивање цјелокупне подршке даровитим, али све могућности за развој даровитости нису обухваћене. Поступци идентификације даровитости су штуро представљени. Можда највећи недостатак Закона представља недиференцирање појмова који описују феномен даровитост. У Закону о високом образовању помиње се појам „надарени“, док у овом Закону све појмове замјењује појам таленат. Тако, појам таленат представља синоним за креативност, даровитост, изузетне способности, интелигенцију.

Детељнији приступи даровитим ученицима прописани су и разним правилницима, али примјена како законских, тако и подзаконских аката у школама Републике Српске није још у потпуности „заживјела“. У овом тренутку најбоље рјешење би била израда стратегије за развој даровитости у којој би детаљно били обрађени сви проблеми и могућности који се се односе на подршку и развој даровитим особама на свим нивоима школовања.

### Закључак

Феномен даровитости и креативности, истина, јавља се у јако малом броју случајева, али уколико се на вријеме открију они који тај потенцијал носе у себи, друштво ће засигурно имати користи. Управо због тога што даровити највише доприносе развоју заједнице у којој дјелују, друштво је дужно да обезбиједи услове у којима ће се такви појединци развијати и испољавати своју даровитост и своје таленте. Прије свега, континуирана подршка даровитости која се очекује од сваког друштва, треба да се темељи на законским нормативима којима се регулишу сва питања даровитих, а тек онда је могуће говорити о томе гдје је мјесто даровитим и креативним у образовним стандардима.

### Литература

- Ђорђевић, Б. и Максић, С. (2005). *Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Приједлог стратегија развоја образовања републике српске за период 2016–2021. године*. Влада Републике Српске, Бања Лука, јануар 2016. Године.
- Закон о основном васпитању и образовању*. („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-1214/08)
- Закон о школовању и стипендирању младих талената*. („Службени гласник Републике Српске“, број: 01- 974 /10)
- Правилник о вођењу ученичког досијеа*. („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10)
- Правилник о оцјењивању ученика у основној школи*. („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12)

*Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика. („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12)*

*Правилник о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи. („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12)*

Sanja Milić, Vlado Simeunović

## **SCHOOL LEGISLATION AS THE BASIS FOR INNOVATION OF THE PROCESS OF TEACHING TALENTED STUDENTS**

### **Summary**

*Recently, within the context of educational activities, great attention is paid to the definition and adoption of educational standards and criteria for the purpose of translating goals and tasks of teaching into a concrete language to describe as precisely as possible the success of students. In the process of creating policies and guidelines, the formulation of expected outcomes, devising instruments to measure academic achievement, one of the key factors not only of educational but also of social development - talent and creativity has almost been completely neglected.*

**Keywords:** *legislation, talent, talented students.*

Биљана М. Сладоје-Бошњак\*

Вера М. Вујевић

Миланка Бабић

Универзитет у Источном Сарајеву

Филозофски факултет Пале

УДК 811.111'243:371.3

81'243:159.923

811.111'371.3

DOI 10.7251/NSK1602017S

Оригинални научни рад

## ПОВЕЗАНОСТ РАЗЛИЧИТИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА<sup>1</sup>

**Апстракт:** Циљ истраживања Повезаност различитих стратегија учења енглеског језика заснива се на испитивању корелације између различитих стратегија које студенти енглеског језика на Катедри за енглески језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву користе. Као теоријска основа преузета је класификација стратегија учења Ребеке Оксфорд (Oxford, 1990) на директне и индиректне, које се даље дијеле у шест група: меморијске, когнитивне и компензационе (као директне) и метакогнитивне, афективне и друштвене (као индиректне). У овом истраживању користили смо методу теоријске анализе и сервеј истраживачку методу. Резултати истраживања указују да се у групи стратегија између којих постоји корелација налазе когнитивне, меморијске, афективне и компензационе стратегије, док метакогнитивне и друштвене стратегије не показују корелацију са осталим стратегијама обухваћеним овим истраживањем.

**Кључне ријечи:** енглески језик, стратегије учења, когнитивне стратегије учења, меморијске стратегије, метакогнитивне стратегије, афективне стратегије

### Уводне напомене

Процес намјерног учења уопште одвија се посредством одређених стратегија, па је проучавање стратегија учења једно од најактуелнијих подручја испитивања у усвајању страних језика. Ребека Оксфорд у својим истраживањима ове проблематике дефинише стратегије учења као специфичне активности које ученик предузима како би процес учења учинио лакшим, бржим, угоднијим, те како би их могао примијенити у новим ситуацијама учења и употребе језика (Oxford, 1990).

Већина аутора који се овом тематиком баве истичу да је у процесу учења најважније научити како се учи, па се и стратегије на основу оваквог полазишта дефинишу као скуп поступака којима се настоје остварити унапријед дефинисани циљеви учења. Стратегије учења могу се третирати као начин транспортовања информација из краткорочног у дугорочно памћење (Andrilović, Ćudina, 1985; Mirkov, 2005), као интегрисани сlijед поступака изабраних у складу са

\* biljana.sladoje.bosnjak@ffuis.edu.ba

<sup>1</sup> Текст представља резултат рада на пројекту Стратегије учења страног језика финансираног од Министарства науке и технологије Републике Српске

постављеним циљем, док М. Вилотијевић (2000) стратегије учења сматра учениковим инструментима за обраду наставног материјала. Стратегије учења су свјесни когнитивни процеси помоћу којих се информације припремају за похрану и интеграцију са постојећим знањем и односе се на примјену когнитивних операција (елаборација, прављење структуре знања, понављање, подвлачење, прављење забиљешки и слично) на одређеном садржају (Stojaković, 2002). У сљедећој табели (Табела 1), преузетој од М. Вилотијевића (Vilotijević, 2000, стр. 203), приказане су категорије стратегија учења.

Табела 1. Категорије стратегија учења

Основне стратегије увежбавања	Једноставно понављање
Сложене стратегије увежбавања	Наглашавање свих важнијих места у тексту
Основне стратегије елаборације	Формирање менталних слика или других асоцијација
Сложене стратегије елаборације	Формирање аналогија, парафразирање, сумирање, повезивање
Основне организационе стратегије	Груписање, класификовање, редослед
Сложене организационе стратегије	Идентификовање главних идеја, стварање табела у којима је дат преглед појмова
Стратегије разумевања – праћења	Постављање питања самом себи; поновно цитирање главних места; постављање циљева и провера напредовања у остваривању таквих циљева
Афективне и мотивационе стратегије	Антиципирање последица школског успеха (стипендија), дубоко дисање и друге активности релаксације; позитивно мишљење

Процес учења је ефикаснији када се у обради градива које се усваја располаже са више различитих стратегија и техника и када се са тог аспекта стратегије могу прилагођавати градиву. Током рјешавања проблема или усвајања градива студенти би требало да комбинују различите стратегије, у зависности од ситуационих фактора. Кроз процес конструкције, комбиновањем усвојених стратегија са додавањем нових сегмената, настају нове стратегије. Да бисмо били успјешни у образовном процесу, неопходна је употреба стратегија примјенљивих на одређене задатке. Успјешни студенти страног језика служе се ширим репертоаром стратегија у процесу учења страног језика од оних мање успјешних студената.



## Значај односа стратегија учења код учења енглеског језика

Питања која се често јављају када говоримо о областима стратегија за учење страног језика уопште отварају проблем разлика између термина *стратегуја* и осталих сродних термина, као и питање да ли стратегије учења представљају свјестан или несвјестан процес да би се уопште могле назвати стратегијама. Те недоумице нису само везане за терминологију. Врло често није јасно да ли је употреба одређене стратегије учења страног језика код студената мотивисана жељом за учењем или пак жељом за интеракцијом, тако да је неизбјежно суочавање са проблематиком како јасно одредити стратегије учења и одвојити их од тактике, технике или стратегије за овладавање вјештинама.

Концепт стратегије, прије свега, донекле је нејасан у смислу да се за стратегију може рећи да се састоји од бихејвиоралне или менталне активности везане за неке специфичне фазе у укупном процесу усвајања или употребе језика. Друкчије речено, стратегија може имати двоструку интерпретацију; може бити посматрана као бихејвиорална (в. Oxford, 1990) и стога лако примјетна, или као ментална стратегија самим тим теже видљива, или пак може обухватати оба аспекта. Иако се термин *стратегује учења* доста усталио у областима која се баве изучавањем усвајања и савладавања страног језика, у литератури још увијек није јасно дефинисан наведени појам, нити је јасно раздвојен од појмова као што су технике, тактике, свјесно/несвјесно дјеловање, вјештине учења, функционалне вјештине, вјештине мишљења, когнитивне способности и слично.

Познато је да студије из области примијењене лингвистике укључују и преглед радова који се баве учењем језика и стратегијама језичке употребе (Ellis, 1994, 1997). Неријетко, ту се могу прочитати и расправе о ова два термина, који, упркос чињеници да се користе наизмјенично не могу да се односе на потпуно исти феномен. Према Р. Елису (Ellis, 1994, стр. 530), разлика се често прави између три типа стратегија у које се убрајају: *продукција* – која представља студентов покушај да се служи сопственим лингвистичким системом ефикасно и јасно, уз минимум напора; *комуникација* – гдје студент покушава да се бави проблемима комуникације који су настали у интеракцији и *учење* – што представља покушај да се развије језичка и социалингвистичка компетенција у у циљном језику.

Терминолошки врло слично стратегије учења одређује и Е. Тарон (Tarone, 1980), која издваја сљедеће моделе учења страног језика: *комуникацијска стратегија* (рјешавање језичких тешкоћа до којих може доћи приликом саме интеракције говорника), *стратегуја продукције* (јасно и тачно коришћење језика уз улагање минималних напора, нпр. планирање, поједностављивање и понављање текста) и *стратегује учења* (развијање лингвистичке и социалингвистичке компетенције у циљном језику). Ниједна студија до сада није успјела да заиста разликује учење језика од стратегија језичке употребе, јер истраживања нису јасно показала да ли ученици користе стратегије у једну или у обје сврхе.

Када говоримо о овом проблему код Коена (Cohen, 1998), наилазимо на компромисно рјешење, јер он предлаже ширу дефиницију учења страног језика и стратегија језичке употребе, користећи одредницу „стратегije ученика који уче страни језик“ (“second language learner strategies“), а која обухвата оба термина *учење страног језика* и *стратегije за употребу страног језика* (“second language learning and second language use strategies“ (Cohen, 1998, стр. 4–5). Према његовом схватању, употреба, односно коришћење страног језика обухвата стратегије које укључују стратегије *присјећања*, *понављања*, *прикривања* и *комуникацијске* стратегије.

С друге стране, у стратегије учења он убраја *идентификовање* материјала за учење, *разликовање* таквог материјала од материјала друге природе, *груписање* ради лакшег учења, *одржавање сталног контакта са језичким материјалом*, те *свјесно похрањивање одређеног материјала у меморију* уколико нема природног усвајања.

Под стратегијама присјећања Коен сматра оне стратегије које служе призивању језичког материјала из памћења уз помоћ било које од стратегија претраживања памћења, као што су визуализација или кључне ријечи и сл. Стратегије понављања односе се на понављање структура циљног језика, нпр. увјежбавањем форме. Стратегије прикривања служе студентима за стварање осјећаја контроле над језичким материјалом када је они заправо немају. Циљ овакве стратегије јесте створити дојам језичке способности или веће флуентности како би се нпр. у току језичке вјежбе одржао континуитет и тада студенти користе структуре које су само меморисали, а нису усвојили. Комуникацијским стратегијама означавају се стратегије чије је тежиште преношење поруке која је смислена и информативна слушаоцу или читаоцу како би се одржао ток комуникације. Студент при томе има могућност уопштавања језичког израза (*интралингвална* стратегија), негативног трансфера било из матерњег или неког другог језика (*интерлингвална* стратегија), парафразирања, избјегавања теме.

Док Коен комуникацијске стратегије не сматра стратегијама учења, иако тврди да оне могу утицати на учење, што зависи од студентове посвећености учењу или комуницирању, Оксфордова (Oxford, 1990) комуникацијске стратегије – под називом компензацијске стратегије – сврстава међу битне у познатој подјели стратегија учења страног језика. Сматрамо да су комуникацијске стратегије изразито важне у учењу језика јер помажу студентима у њиховим настојањима да се додатно изложе циљном језику. На овај начин они проналазе могућности за наставак комуникације и самим тим им се стварају нове прилике за вјежбање језичких структура. Комуникацијске стратегије на тај начин повећавају језички унос који студент путем когнитивних стратегија обрађује, чиме индиректно посипјешују учење. Поред стратегија учења и стратегија језичке употребе, Коен (Cohen, 1998) указује и на трећу скупину врло дјелотворних стратегија, тј. на самомотивацијске стратегије којима је циљ повећати или очувати постојећу мотивацију.

Поред наведених непоходно је истаћи и другу подјелу стратегија учења језика на когнитивне, метакогнитивне, афективне и друштвене (Oxford, 1990). Заправо, најраспрострањенија класификација стратегија учења језика и стратегија језичке употребе је она коју су дали О'Мејли и Чамот (O'Malley & Chamot, 1990) и Оксфорд (Oxford, 1990), а које су врло сличне.

Тако Ребека Оксфорд (Oxford, 1990, стр. 14–21) издваја два основна типа стратегија – директне и индиректне. Оне су даље подијељене у укупно шест група: меморијске, когнитивне и компензационе – као директне и метакогнитивне, афективне и друштвене – као индиректне. Ових шест група стратегија се даље дијеле на укупно деветнаест стратегијских парова, које се дијеле чак и даље, па цијели систем обухвата шездесет двије стратегије. Што се тиче директних стратегија, оне су више директно повезане са учењем и употребом циљног језика јер оне захтијевају менталну обраду језика. Код меморијских стратегија то подразумијева складиштење и призивање нових информација (“[...] store and retrieve new information”), док когнитивне омогућавају ученицима да разумију и употребљавају нови језик на много нових начина у распону од понављања до анализирања и до сумирања (“[...] enable learners to understand and produce new language by many different means”). Стратегије компензације омогућавају ученицима да користе језик упркос учесталим великим „рупама у знању“ (“[...] allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge” – Oxford, 1990, стр. 37).

Индиректне стратегије помажу процес учења „у себи“, односно подржавају и управљају процесом учења језика без директног укључивања у циљни језик. Метакогнитивне стратегије дозвољавају студентима да контролишу свој сазнајни процес (“allow learners to control their own cognition”); афективне стратегије им помажу да регулишу своје емоције, мотивацију, и ставове (“help to regulate emotions, motivations, and attitudes”), док друштвене стратегије помажу студентима да уче путем интеракције са другима (“help students learn through interaction with others”) (Oxford, 1990, стр. 135).

На основу горе наведених класификација, Оксфордова је осмислила структуриран инструмент језичких стратегија, који ће се користити за прикупљање и анализирање података у овом раду. Инструмент представља свеобухватан план стратегија учења језика (Strategy Inventory for Language Learning (SILL) и врло често се користи за прикупљање података. Схема коју је представила Оксфордова (1990) систематски повезује појединачне стратегије, као и групне стратегије са сваком од четирију језичких вештина – слушањем, читањем, говорењем и писањем.

## Методолошке основе истраживања

### Циљ испитивања и истраживачка питања

Спроведено истраживање је усмјерено на откривање повезаности између стратегија које студенти Катедре за енглески језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву користе у учењу енглеског језика. Постављен је циљ да се испита корелација између коришћених стратегија у њиховом учењу енглеског језика.

### Методе и технике истраживања

У овом истраживању користили смо методу теоријске анализе и сервеј истраживачку методу. Сервеј метода коришћена је да би се испитала повезаност између варијабли. Од техника истраживања коришћена је техника скалирања.

### Узорак

Узорком је обухваћен 31 студент треће и четврте основног циклуса студирања на Катедри за енглески језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. Узорак је имао карактеристике пригодног узорка.

### Инструменти

У овом истраживању је примењен стандардизован инструмент стратегија учења (Инструмент стратегија учења страног језика SILL/ Strategy Inventory for Language Learning), који је дат у прилогу, а који је конструисала Ребека Оксфорд (Oxford, 1990).

Будући да је ријеч о преузетом инструменту, који је изворно написан на енглеском језику и намјењен је студентима енглеског као страног језика, нисмо провјерили метријске карактеристике овог инструмента. У разговору са студентима енглеског језика који су учествовали у овом истраживању о разумљивости ајтема/тврдњи у овом инструменту, закључено је да студенти у потпуности разумију дати дискурс и културолошко-образовни контекст. Помоћу овог инструмента испитују се односи међу стратегијама учења које користе студенти енглеског језика. Инвентар садржи укупно 50 тврдњи подијељених у шест група које су намијењене процјени учесталости примјене појединих група стратегија. Инвентаром се испитују сљедеће стратегије: *когнитивне, меморијске, метакогнитивне, компензационе, афективне и друштвене*. Прва група тврдњи (Part A) испитује когнитивне стратегије, друга (Part B) меморијске, а трећа (Part C) метакогнитивне. Part D одговара компензационим стратегијама, Part E афективним и Part F друштвеним стратегијама. Од испитаника се очекује да изразе своју процјену у односу на сваку појединачну тврдњу на петостепеној скали Ликертовог типа у којој оцјена 1 подразумијева одговор „никад“, док оцјена 5 подразумијева одговор „увијек или готово увијек“. Вријеме предвиђено за попуњавање скале процјене учесталости је било 45 минута. У обради добијених података коришћен је Пирсонов коефицијент корелације.

### Резултати и дискусија

Претпоставили смо да постоји повезаност између група стратегија које студенти користе у усвајању енглеског језика.

У сљедећој табели (Табела 2) приказана је дескриптивна статистика за стратегије које студенти енглеског језика користе у учењу.

Табела 2. Дескриптивна статистика за стратегије учења енглеског језика

	Аритметичка средина	Стандардна девијација	N
Когнитивне стратегије	28,19	4,750	31
Меморијске стратегије	53,29	7,110	31
Метакогнитивне	20,77	4,559	31
Компензационе	36,61	5,200	31
Афективне	17,61	4,364	31
Друштвене	24,13	3,274	31

У сљедећој табели (Табела 3) приказане су корелације између стратегија учења.

Табела 3. Корелације између стратегија учења у учењу енглеског језика

		Когнит	Мемор	Метакогн	Компенз	Афект	Друштв
<i>Когнит</i>	Пирсонов коефицијент	1	,609**	,267	,361*	,435*	,245
	Ниво значајности		,000	,147	,046	,015	,184
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Мемор</i>	Пирсонов коефицијент	,609**	1	,099	,567**	,498**	,160
	Ниво значајности	,000		,597	,001	,004	,389
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Метакогн</i>	Пирсонов коефицијент	,267	,099	1	-,104	,198	,170
	Ниво значајности	,147	,597		,579	,285	,362
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Компенз</i>	Пирсонов коефицијент	,361*	,567**	-,104	1	,269	-,017
	Ниво значајности	,046	,001	,579		,143	,930
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Афект</i>	Пирсонов коефицијент	,435*	,498**	,198	,269	1	,246
	Ниво значајности	,015	,004	,285	,143		,182
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31
<i>Друштв</i>	Пирсонов коефицијент	,245	,160	,170	-,017	,246	1
	Ниво значајности	,184	,389	,362	,930	,182	
	Број испитаника	31	31	31	31	31	31

Легенда:

\*\* Корелација је значајна на нивоу значајности 0,01.

\*Корелација је значајна на нивоу значајности 0,05.

Когнит – когнитивне стратегије  
Мемор – меморијске стратегије  
Метакогн – метакогнитивне стратегије  
Компенз – компензационе стратегије  
Афект – афективне стратегије  
Друштв – друштвене стратегије

Добијени резултати показују да когнитивне стратегије корелирају са меморијским на нивоу значајности од 0,01 (0,609) и са компензационим стратегијама на статистичком нивоу значајности од 0,05 (0,361). Такође, постоји корелација између когнитивних и афективних стратегија на статистичком нивоу значајности од 0,05 (0,435). Корелација постоји између меморијских и компензационих (0,567) и меморијских и афективних стратегија (0,498). Обје ове корелације су статистички значајне на нивоу од 0,01. Метакогнитивне и друштвене стратегије не корелирају са другим стратегијама обухваћеним овим истраживањем.

Постоји повезаност између компензационих и когнитивних стратегија (0,361), значајна на нивоу од 0,05, као и компензационих и меморијских (0,567), значајна на нивоу од 0,01.

Афективне стратегије су повезане са когнитивним на нивоу значајности од 0,05 (0,435) и меморијским на нивоу значајности од 0,01 (0,498).

Когнитивне стратегије су, значи, повезане са меморијским (0,01), компензационим (0,05) и афективним (0,05). Резултати истраживања указују да постоји повезаност између когнитивних и меморијских, што је прилично јасно, јер когнитивне стратегије, које подразумевају знање и разумевање, уједно су усмјерене на запамћивање и складиштење нових информација. Но, интересантни налази су да не постоји повезаност између когнитивних и метакогнитивних стратегија, а на што упућује већина других истраживања. Једно од таквих је и истраживање Оксфордске и Крокала (Oxford & Crookall, 1989) који су утврдили да успјешни студенти комбинују одређене когнитивне стратегије (нпр. превођење, анализа, биљежење) с одређеним метакогнитивним стратегијама као што су самоевалуирање, планирање и организовање. Налази нашег истраживања упућују на мишљење да се студенти не вјежбају да планирају и самоевалуирају процес учења. Метакогнитивне стратегије нису повезане ни са другим стратегијама, што би могло да укаже на то да испитивани студенти немају развијену свијест о метакогнитивним стратегијама и начинима њихове употребе.

Што се тиче афективних стратегија, оне су повезане са когнитивним стратегијама (на нивоу значајности од 0,05) и са меморијским (на нивоу од 0,01). Са осталим стратегијама, метакогнитивним, компензационим и друштвеним, не постоји корелација. Резултати истраживања Коен, Вива и Ли (Koen, Viva & Li, 1998; в. Radić-Bojanić, 2012) показују да су студенти који су познавали и користили афективне стратегије (дубоко дисање, позитивно размишљање, визуализација језичких вјежби, технике релаксације, упорност, самонаграђивање итд.) били далеко успјешнији у говорним вјежбама од оних студената који нису

познавали ове стратегије. Налази нашег истраживања могу се довести у везу са резултатима истраживања Рубин и Томпсон и Коена (Rubin & Thompson, 1994; Cohen, 1998; види: Ćirković-Miladinović, 2012) према којима познавање и коришћење афективних стратегија за учење енглеског језика као страног директно утиче на исход учења, јер се препознаје појачана мотивисаност за учење језика, веће самопоуздање у говору, ефикасније рјешавање тестова и знатно смањена језичка анксиозност. Констатује се да коришћење афективних стратегија за учење енглеског језика у великој мјери помаже студентима да своје знање страног језика унаприједи, ставе га у функцију рјешавања језичких задатака без страха од прављења грешке и оцјене испитивача.

Узорак студената обухваћен овим истраживањем оријентисан је током наставног процеса на коришћење когнитивних и меморијских стратегија у учењу енглеског језика које и утичу на постизање бољих резултата учења. Другим ријечима, студенти су и даље оријентисани на коришћење стратегија запамћивања и репродукције у односу на метакогнитивне и друштвене стратегије на које се мање упућују од стране наставника, па их и мање вјежбају.

Још један интересантан налаз ових истраживања је непостојање повезаности између друштвених и осталих стратегија. У прву групу друштвених стратегија спада постављање питања (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; Radić-Bojanić, 2012), а у другу групу друштвених стратегија спада сарадња са другим учесницима у процесу комуникације. Употреба ових стратегија указује на присуство воље за сарадњом и радом у групи. Према овим ауторима, предности стратегија су повећано задовољство постигнутим, повећана мотивација за учење, више повратних информација које дају, те већи опсег коришћених језичких средстава. Резултати овог истраживања упућују на закључак да би било неопходно да студенти више вјежбају вјештину комуникације и међусобних разговора, као и да уче путем интеракције са другима.

Метакогнитивне стратегије такође не показују корелацију са другим стратегијама обухваћеним овим истраживањем. Налази упућују на закључак да студенти енглеског језика не користе метакогнитивне стратегије, као вид контролисања, надгледања и самоевалуације свог процеса учења. Будући да користе когнитивне стратегије, које су у корелацији са меморијским, афективним и компензационим, очито је да су испитивани студенти више оријентисани на традиционалне видове учења, у форми запамћивања и репродукције градива. Сличне резултате нашим добили су Оксфордова и Никос (Oxford & Nyikos, 1989) служећи се упитником SILL (Oxford, 1990) на узорку од 1200 студената који уче стране језике, што представља једно од најобухватнијих истраживања у свијету у подручју испитивања стратегија учења страног језика. Они су дошли до резултата да су студенти склони употреби стратегија увјежбавања форме и стратегија опште језичке употребе које су карактеристичне за традиционална и структурисана окружења у којима се поучава страни језик.

Компензационе стратегије, које студентима омогућавају сналажење у језику иако постоје одређени недостаци у знању, показују повезаност са когнитивним и меморијским стратегијама.

Успјешни студенти служе се ширим репертоаром стратегија и њима се чешће користе од мање успјешних студената, што показују и резултати истраживања које су реализовали Драјер и Оксфорд (Dreyer & Oxford, 1996). Они су показали како употреба стратегија корелира са резултатима на тестовима знања код студената који студирају енглески језик. Овакви налази упућују нас на мишљење да би студентима требало представити шири репертоар стратегија које могу користити у учењу енглеског и других страних језика, што би водило ка постизању бољих резултата у усвајању страног језика.

### **Закључак**

Овим истраживањем настојали смо дати увид у то да ли између когнитивних, меморијских, метакогнитивних, компензационих, афективних и друштвених стратегија постоји корелација. Оваква класификација стратегија учења енглеског језика преузета је од Ребеке Оксфорд (Oxford, 1990). Резултати истраживања показују да се у групи стратегија између којих постоји корелација налазе когнитивне, меморијске, афективне и компензационе стратегије, док метакогнитивне и друштвене стратегије не показују корелацију са осталим стратегијама обухваћеним овим истраживањем. Узорак у овом истраживању сачињавали су студенти треће и четврте године првог циклуса на студијском програму Енглески језик и књижевност, који се реализује на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Веома интересантан налаз истраживања лежи у чињеници да метакогнитивне и друштвене стратегије не показују корелацију са осталим испитиваним стратегијама, што наводи на закључак да су испитивани студенти усмјерени на традиционалне стратегије, попут запамћивања и меморисања. Уколико се од студената буде захтијевало да користе метакогнитивне стратегије, потакнуће се њихова аутономија и на тај начин ће им се омогућити да одаберу стратегије које им највише одговарају и које истовремено одговарају постављеном задатку. Током истраживања стекли смо утисак да су испитивани студенти имали усвојене одређене стратегије учења које су надоградили новим стратегијама или елементима тих стратегија у учењу енглеског као страног језика. Ријеч је о трансфербилном карактеру стратегија учења. Налази овог истраживања могу да послуже као оријентир и као основа за неко будуће истраживање јер величина обухваћеног узорка нам не дозвољава да износимо значајније генерализације у вези са овим и сличним отвореним питањима која обједињују дидактику и примијењену лингвистику у области учења страног језика.



### Прилог

Answer in terms of *how well the statement describes YOU*. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these *statements*. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. If you have any questions, let the teacher know immediately.

Numbers mean the next:

1. Never or almost never true of me ( means that the statement is very rarely true of you)
2. Usually not true of me (means that the statement is true less than half the time)
3. Somewhat true of me (means that the statement is true of you about half the time)
4. Usually true of me (means that the statement is true more than half the time)
5. Always or almost always true of me (means that the statement is true of you almost always)

<b>Part A</b>					
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.					
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.					
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.					
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.					
5. I use rhymes to remember new English words.					
6. I use flashcards to remember new English words.					
7. I physically act out new English words.					
8. I review English lessons often.					
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.					
<b>Part B</b>					
10. I say or write new English words several times.					
11. I try to talk like native English speakers.					
12. I practice the sounds of English.					
13. I use the English words I know in different ways.					
14. I start conversations in English.					
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.					
16. I read for pleasure in English.					
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.					
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.					
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.					
20. I try to find patterns in English.					
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.					
22. I try not to translate word-for-word.					
23. I make summaries of information that I hear or read in English.					

<b>Part C</b>					
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.					
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.					
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.					
27. I read English without looking up every new word.					
28. I try to guess what the other person will say next in English.					
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.					
<b>Part D</b>					
30. I try to find as many ways as I can to use my English.					
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.					
32. I pay attention when someone is speaking English.					
33. I try to find out how to be a better learner of English.					
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.					
35. I look for people I can talk to in English.					
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.					
37. I have clear goals for improving my English skills.					
38. I think about my progress in learning English.					
<b>Part E</b>					
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.					
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.					
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.					
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.					
43. I write down my feelings in a language learning diary.					
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.					
<b>Part F</b>					
45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.					
46. I ask English speakers to correct me when I talk.					
47. I practice English with other students.					
48. I ask for help from English speakers.					
49. I ask questions in English.					
50. I try to learn about the culture of English speakers.					

### Литература

- Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.
- Ćirković-Miladinović, I. (2012). Poznavanje afektivnih strategija učenja – preduslov uspešne komunikacije. U: *Časopis Uzdаница – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, IX/1, 227–239. Jagodina: Pedagoški fakultet.

- Ćirković-Miladinović, I. (2012). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U: Radić-Bojanić, B. (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, tematski zbornik, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dreyer, C. and Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In: R. OXFORD, ed. *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i: Second language teaching and curriculum center, 61–74.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja. U: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina XXXVII, br. 1, str. 28–44.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404–419.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choices of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291–300.
- Radić-Bojanić, B. (2012). Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara za engleski jezik. U: *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Priredila: Biljana Radić-Bojanić. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2002). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Tarone, E. (1980). *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*. *Language Learning*, 30, 417–431.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Učiteljski fakultet.

**Сузана Р. Бунчић\***

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

**Милена М. Ивановић Ковачевић**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

**УДК 821.163.41.09-32**

**DOI 10.7251/NSK1602033B**

Оригинални научни рад

## **КАСАБЛИЈСКИ ДУХ У АНДРИЋЕВОЈ СВАДБИ**

*Анстракт:* У раду је ријеч о Андрићевој приповијетци „Свадба“. Приповијетку смо анализирали у првом реду аплицирајући Бахтинов појам карневалације, али и њему сличне поступке у изградњи ликова и приповиједне слике свијета као што су гротеска и иронија. Циљ је био да се докаже како се у основни песимистички став према животу и свијету у овој приповијетци ублажава хуморним посредовањем управо оних ликова и појава који пријете да униште сваки виши смисао.

*Кључне ријечи:* хумор, касаба, карневалација, Хусо Кокошар.

Свадба<sup>1</sup> је приповијетка коју је Андрић објавио 1936. године у склопу треће по реду збирке, истог ненаметљивог назива као и претходне – *Приповетке*. Како је од почетака свог књижевног стварања тежио тематском јединству и уобличавању објављених књига, у овој збирци су се нашле оне приче које за основну тему имају присуство Турске у Босни и прилике које су се из те историјске чињенице развијале, те њихов утицај на живот домаћег становништва.

Андрићев приповиједни поступак, нарочито у приповијеткама које су настале у првој половини пишевог живота и које је критика означила *босанским причама*, односно онима које су накнадно послужиле писцу као предложак за стварање романа, карактерише јасно дефинисање времена и простора приче<sup>2</sup>, односно стварање специфичне врсте хронотопа<sup>3</sup> у коме се прича остварује, а то је

---

\* sulalovic712@gmail.com

<sup>1</sup> О приповијетци *Свадба* говори и Славко Леовац. Он ову приповијетку сврстава међу оне са родољубиво-социјалним смислом, посебно наглашавајући да се приповијетка бави „провинцијом у позадини“ (Леовац, 1979, стр. 117), а Андрићев стил у њој упоређује са стилем Крлеже и Кикића.

<sup>2</sup> Велика снага хуморног у овим приповијеткама остварена је у микрокосмосу говорне разноликости коју активира употреба структуре сказа. Сваки језик открива се у својој пуноћи само у корелацији са другим језицима који улазе у једно исто противурјечно јединство друштвеног формирања. Зато можемо рећи да се овај тип Андрићеве приповијетке гради на конкретной друштвеној противурјечности, која као крајњи резултат између осталог има и хумор.

<sup>3</sup> Термин хронотоп увео је у науку о књижевности руски теоретичар књижевности Михаил Михайлович Бахтин (1895–1975) који га преузима из Ајнштајнове теорије релативитета. Он је хронотопом означио „суштинску узајамну везу временских и просторних односа“ (Бахтин, 1989, стр. 193) и „материјализацију времена у простору“ (Бахтин, 1989, стр. 379–378). Термин је грчког поријекла и може се превести као простор-вријеме.

углавном *касаба*. Писац започиње *Свадбу* хватајући касабу још једном у неравнотежи, када су „сви односи поремећени, сви послови стали или изопачени, сваки ред и план изгубљен“ (С. 2008, стр. 198)<sup>4</sup> и када се „не зна право шта је допуштено“ (198). У таквом склопу околности, када не мало олакшање онима који су остали у касабима (како то персифлажно-иронично и у исто вријеме трагично казује наратор) представља то што „имају да се стиде или боје највише одсутних, а то је лакше“ (198), под лупу је стављен случај новопеченог газде и скоројевића Хусеина Хускића, бившег препродавца кокошки Хуса Кокошара.

Панорамски начин приказивања приповиједне стварности и овдје остаје доминанта композиционо-сужејног обликовања приче. Иако је увијек у центру Андрићевог интересовања појединачна судбина, своју сугестивност Андрићева прича добија управо захваљујући ширини захвата и цјеловитости слике свијета чији је појединац продукт и дио. На тај начин се лакше може одредити мјесто јунака у задатом оквиру, а самим тиме прозорније долазе до израза одређене особине (мане) лика о коме је ријеч.

У каквом стању је касаба у овој приповиједи најбоље показује то што чак ни вјерске инстанце, које су увијек биле добродошао бедем иза кога се касаблијски дух у смутним временима могао заклонити, као замрле пред невиђеном биједом нису биле у стању да обављају своје функције: само је „мујезин који је још пре рата био престао да укујише, због старости и сипње дозивао вернике гласом дављеника“ (198).

Онеобичавање касабе Андрић дочарава сугестивном сликом у којој касаблије мистификују догађаје који су се сручили на касабу, задржавајући одлике митско-епског поимања стварности. Нови центар гдје ће се окупљати људи, причати приче и живјети *живље* све што се проживи у касабима, означен као „магично средиште касабе“ представљен је неугледном зградом „са гвозденим решеткама и ретким прозорима“ (198) коју су назвали Апровизација. „Та неразумљива реч се изговара пре спавања и њоме се залажу деца ујутру“, она представља „свето место“, то је „једини сабор и светковина коју народ слави и одржава снагом нагона и жестином поколебане или ућуткане вере“ (198).

Начин изградње ликова и приповиједног свијета у коме доминирају контрасти, противурјечности и несклади, у овој приповиједи доведени су до парадокса. Сугестивна слику парадоксалних односа у касабима уобличава се приказивањем, с једне стране хаоса који је настао, а са друге „фантастичних вести“ (199) које су редовни пратилац свега што се у касабима дешава.

Чак и у тренуцима кад избезумљена од глади маса наваљује на врата Апровизације, чији су довратници „дрни и углачани од руку, као иконе које хиљаде и хиљаде љубе и додирују“ (199), долази до изражаја Андрићева моћ да

<sup>4</sup> Сви цитати из приповијетке дати су према издању *Свадба*, у: Иво Андрић, *Сабране приповетке*, приредила Жанета Ђукић-Перишић, Београд, Завод за уџбенике, 2008, стр. 198–204. и у даљем тексту уз цитат из приповијетке у заградама ће бити навођен само број странице.

трагикомичном поентом „смијеха испод вјешала“ расточи језу. Завршавајући подјелу брашна, док гладна уста наваљују и траже још, чиновнику задуженом за подјелу намирница пада на памет само да га нема: „ – Да умре већ једном, да се изгуби са овог света на ком сваки живи створ треба сваког дана да једе“ (200). Суштински парадокс човјека је садржан у овој чиновничковој немоћној помисли на сопствену смрт, а истовремено то је и потврда присутности хуманитета у једном паклу на земљи.

Ипак оно што привлачи нашу пажњу у овој приповијести је што се у њој може у дубинским слојевима наслутити присуство карневализације<sup>5</sup> као литерарне подлоге за приказивању догађаја и јунака.

У суштини читава приповијетка је саткана из пункта и контрапункта, односно из преливања мрачних тонова преко оних ведријих. Све је у њој јединство опречности једног ишчашеног времена у коме се нашао касаба – *глад: изобиље, свадба: сахрана, слобода: затвор, туча: славље, музика и игра: клетва, јак и запомагање*, а управо је то основ на коме почива карневализација. Карневалски поступак присутан је, дакако, још и у Хусовом крунисању-свргавању које је на нивоу приповијетке материјализовано његовом куповином господске куће Хајровића која се налазила „усред чаршије“ и пресељењем у њу из „циганске махале“, а затим и „отпуштањем“ дотадашње жене, разроке Циганке Мејре која „није била нимало у складу са њим и са свим што је око њега“ (201) те довођењем нове, младе и за рађање способне жене. Управо захваљујући карневализацији добијамо младожењу у затвору, од кога га нису успјели спасити ни сва мита и све везе која је обећавао и које је имао, а у који доспијева последице туче са Мејриним братом. „Послови“ у Апровизацији обављају се уз музичку пратњу два бубња и зурне који допиру из сусједног дворишта гдје се обавља свадба Циганина Хуса, који је због посла којим се бавио – „препродавао кокоши и јаја, сачекујући сељаке на улазу у варош и носећи целу трговину у сепету на леђима“ (201) – добио надимак Кокошар.

Два свијета, оба под окриљем хронотопа касабе, један Хусов – свијет наслијан и пун изобиља, свијет у коме се све може, и други – свијет ситних чиновника, гладних и убогих људи „где нема смеха и где никад није без бриге и бојазни“ (201), на тај начин бивају међусобно контрастирани да би се из таквог контраста могла наслутити сва дубина поремећених односа и вриједности у

<sup>5</sup> „ (...) карневал, његове форме и симболи, а пре свега само карневалско осећање света у току више векова инфилтрирали су се у многе књижевне врсте, срастали са свим њиховим специфичностима, давали им нове облике и постајали нешто неодвојиво до њих. Карневал као да се *поново отелотворио у литератури*, управо у одређеној моћној линији њеног развоја. Карневалске форме, транспоноване на језик књижевности, постале су снажна средства уметничког поимања живота, постале су посебан језик, чије речи и облици поседују изузетну снагу симболичног *уопштавања у дубину*. Многе битне стране живота, тачније његови *слојеви*, и то дубински, могу бити откривени, осмишљени и изражени само помоћу тог језика“ (Бахтин, 2000, стр. 149).

једном изглобљеном свијету. Апровизација као топос представља у себи и вријеме и простор и јединке које припадају њој никако не могу припасти вријеме-простору који је означен Хусовом свадбом, његовом „авлијом“ и оним што се тамо догађа. Нека врста повезнице између ових у идејном смислу „удаљених“ времена-простора чине Конак и камен у авлији Хуса Кокошара на коме се налази његова бивша жена, са кога као са позорнице својим „разроким очима“ прати истовремено и један и други свијет.

Хумористички ефекат у приповиједи даље се остварује описом главног јунака Хусеина Хускића, а изграђен је на опречности између онога што је некада био и што је постао послје рата. Лик Хуса Кокошара тако израста у метонимијски карактер, тип ратног профитера, који када се погледа с висине разума, ипак изгледа и јесте суштински смијешан и апсурдан у свом покушају да одглуми величину и буде оно што није, на шта га неизоставно подсећа стална присутност његове прве жене као мрачног, опомињућег талог прошлости кога не успијева никако да се ријеша. Физички опис Хуса Кокошара дат је веома децидно, а као стилски поступак издваја се гротеска. Основу хумористичко-гротескног чини контрастирање онога некад (Хуса Кокошара) и овога сада (Хусеинага). Његова наказност оличена у „улупљеном носу, испод којег готово и није било усне, него су се белили широки горњи зуби“ (201), продубљује се његовим преображајем који је, углавном, праћен промјеном његовог одијела и понашања: „на ненавиклим ногама нове кундуре, (...) широки стамболски појас јарких боја, око врата сребрн ланац“ (201). Хусово пењање на друштвеној лествици и његов „преображај“ дат је у виду персифлажно-ироничног ауторског коментара оствареног довођењем у везу његовог покушаја да састави усне са његовим ставом озбиљног и достојанственог бића: „Понекад је свечан и озбиљан и готово успева да састави доњу усну са горњом, тако да му зуби вине само половином“ (201), чиме се додатно продубљује његова гротескност. Хусо Кокошар је прави карневализацијски лик, он се никако не поклапа са самим собом, чак и када је успио да се обогати и тако задобије „страхопоштовање“ оних испод себе, он је *полутан*, што је писац маркирао избором лексике којом описује његову промјену у наведеној реченици: „готово успева“, „само половином“.

Посебан значај што се тиче постизања хуморног ефекта посветио је Андрић имену, односно надимку Хусовом, који од Кокошара постаје Хусеин Хускић (намјерна таутологија), а за оне „који имају шта да га моле“ (201) Хусеинага. Али није само новопечени Хусеинага промијенио све на себи, он је отишао дотле да мијења и жену: умјесто старе разроке и бездјетне Мејре доводи „чврсту и плаву“ жену, сироче које су рођаци једва дочекали да удоме. У овом дијелу приповијетке по хумористичко-ироничном тону нарочито се издваја сљедећи пасус: „Сад кад је судбина живот Хусе Кокошара изменила из основа, ова жена није била нимало у складу са њим и са свим што је око њега. У нову кућу он је решио да унесе ново покућство и простирку, и нову жену, младу и роткињу, каква њему треба“ (201). Хумористички ефекат произлази из ироничне интерпретације мисли Хуса Кокошара који доводи у исту раван промјену

покућства и простирке са промјеном жене, живог створа, чиме се још једном потцртава одсуство било какве духовности у скоројевићкој природи.

Затим долази опис свадбе која је у потпуности спроведена у виду карневалског крунисања. Неумјерену гозбу у Хусовој кући пуној свега је чинила „младеж, која, ма каква била времена мора своје да одигра и отпева, а затим Цигани и разни свет без вере и образа“ (201). Хусо се показује у свој својој „величини“, кроз персонификовану моћ новца, и на мистичан начин дјелује на жене окупљене око младе: „Неке се покрише, неке се склонише у страну. Хусо је смејући се грохотом, вадио из широког појаса пуне шаке малих зелених новчаница од две круне, које народ зове лептирице, и бацао их у крило млади која је седела и даље непомична као индијско божанство“ (203). Гротескне су слике кола које води Кокошар „смехом који је личио на гроктање“, и Цигана који не престају да играју у колу држећи у зубима, „ко пас свој комад меса или хлеба“ (203).

Опште лудило које је захватило свијет касабе помутило је разум Хусове бивше жене Мејре, која је почела да иде за њим као сјенка и да га моли да је не напушта.

Андрић се и у овој приповиједи хуморно-иронично дотакао брачног живота. Хумор је постигнут у виду ироничног коментара којим се дочарава брачни живот Мејрин и њен живот као слободне жене гдје се наглашава како и док су били муж и жена никакве везе између Хуса и Мејре није било, а сада „када је формално пустио и кад је могла да живи као и досад, само лепше“ (201) Мејра је одлучила да никако не пушта свога Хуса.

Мејра игра посебну улогу у овој приповиједи. Осим што је кроз њен лик Андрић описао ону толико пута виђену жену старог и помало већ заборављеног свијета која жалећи или наричући за обично мртвим мужем „испрекиданим реченицама и јауцима слика неки савршени брак који нема ничег заједничког са њеним живљењем са Хусом“ (202), она представља и неку врсту споне између оног свијета око Апровизације и овога на свадби. Зато се и налази на једном камену у Хусовој авлији „као да је то њено утврђено место на позорници“ (202). Њеном односу са Хусом дато је, нарочито кроз дијалоге, много више простора него млади која би требало, с обзиром на главни догађај и наслов приповијетке, да буде у центру пажње. Сваки пут када би да започне свој нови живот Хусо се саплитао о Мејру која је ту да га подсети на оно што би он тако желио да заборави – на то ко је и какав је. Зато је помало симболички Андрић дао Мејру на камену у Хусовој авлији као симбол његовог ниског и мрачног поријекла и карактера. Срасла са каменом као живи кип који се њише, она додацује свом мужу по коју клетву, јаук или молбу, док Хусо све то жели да заглуши колом, свирком и банчењем.

Карневализацијску слику изврнутог свијета касабе употпуњује и епизода са „циганским дављењем“ до кога долази након једне у низу од свађа између Мејре и Хуса, када јој он не би ли је се коначно ријешило и ослободио предлаже да се баци у Дрину или Рзав. Све вријеме док траје ова епизода Андрић своје читаоце сасвим срачунато држи у неизвјесности, јер све личи на једну од сцена трагичног



завршетка женских бића каквих је препуно његово дјело. Међутим, за разлику од епизода које јој налице, ова се завршава у потпуно бурлескном тону, употпуњујући на тај начин идејни смисао цјелокупне приповијетке и касаблијског духа представљеног у њој. Док вијести о Мејрином дављењу доносе дјечаци, Хусо наређује свирачима да не прекидају са игром и свирком: „ – Нико нека не иде. Та се неће утопити. Ја сам гарант. Неће то ни ватра ни вода. Пустите хаирсуза нек иде куд је пошао. Фатајте се у коло. Удри, Суљо“ (204). У потпуности смјехотворна ситуација у приповиједи настаје када рибари Газија и Сумбо препричавају осталима на свадби Мејрино „дављење“. „ – Па ето, мало је она пливала, мало је ми вукли. Главу није сквасила. Само виче: мртву ме носите, а једним оком гледа ће је плићина“ (204).

Тежина и дубина поремећаја који су задесили касабу осим у приказу успона једног Кокошара и његовој свадби најбоље се огледају у пасусима који на хумористичан начин сликају како касаба тумачи догађаје, или су дати у форми ауторског коментара. Тако ће несрећни чувар Јусуф пристати да за врећу брашна пусти Кокошара из затвора мислећи на унуче које му је остало иза погинулог сина и на снаху која је „на несрећу, знала да чита и кад је у новинама прочитала име свога мужа међу погинулима, преврнула је памећу и до данас није себи дошла“ (201). Овим се још једанпут потенцира потпуни слом сваког смисла свијета касабе у коме је не мала несрећа што неко зна да чита, јер не видјети, не знати, не схватати у таквом свијету значи „остати у памети“.

Приповијетка се завршава у стилу карневализацијског тријумфа. Краљ је крунисан: „Испод доксата седи Хусо на једном бурету, као на престолу, и све надгледа и управља“ (204), а његови поданици, иронично названи „раздрагане званице“, заправо друштвено дно, *факир фукара*, „Цигани и други сиромаси и беспослењаци“, гледали су у свог домаћина „готово побожно, као у више биће које живи како хоће и ради шта хоће“ (204). Само узгредни ауторски коментар којим се приповијетка завршава говори у прилог оног разговора некадашњих чаршијских првака у дућану Салихаге Међуселца, свог сазданог од народних пословица и чаршијских мудрости смишљених да утјеше, заварају и донесу заборав у виду помисли да је оно што се дешава ствар тренутка<sup>6</sup> и да ће опет све да се врати у стари ред. Али и то је слаба утјеха када „човјеку прође вијек док види Хусу фирауна како од кокошара постаје први човјек и како се опет враћа у свој фираунлук“ (240).

Ипак, Андрић не завршава потпуно песимистички ову приповијетку: „Зурна извија увек исту мелодију која се непрестано и узалудно пропиње у висину“ (204). Покушаји оних са друштвеног дна да се узвисе, освете, да их

<sup>6</sup> У вези са тиме у приповиједи се налази уметнута читава једна парабола која одговара тренутном стању у касаби. Она говори о томе како Бог „заклопи очи на сваких сто година, отприлике, на неколико тренутака“ (204) и да тада настају сви проблеми на земљи, али да се Бог смиљује и све брзо исправи и доведе у стари ред.

чаршија види и памти, ваљда да би сами себе заборавили, оно ко су и какви ће увијек остати, узалудни су замах таштине јер од себе бјежања нема.

Андрићев приповједач нам приказује догађаје из перспективе касабе и јунака у њој, истовремено надрастајући их. У тој над-инстанци приче налази се критика касаблијског духа у себи, јер тај глас припада истовремено и духу касабе, али и оном духу приче у коме се критички преосмишљавају заблуде и страхови, љубави и мржње, таштине и истине читавог једног колектива. Карактерише га хумористичко релативизовање касабе и односа у њој проткано ироничним и пародијским елементима у чијем основу лежи и једна етичка компонента која више представља неку врсту „слутње сложене мудрости“ (Леовац, 1979, стр. 118).

### Извори

Андрић, И. (2008). Свадба. *Сабране приповетке* (приредила Жанета Ђукић-Перишић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. 198–204.

### Литература

Бахтин, М. (1989). Mihail Bahtin. *О romanu* (preveo Aleksandar Badnjarević), Beograd: Nolit.

Бахтин, М. (2000). Mihail Bahtin. *Problemi poetike Dostojevskog* (prevela s ruskog Milica Nikolić). Beograd: Zepter book world.

Леовац, С. (1979). *Приповедач Иво Андрић*. Нови Сад: Матица српска.

Suzana Bunčić, Milena Ivanović Kovačević

## SMALL TOWN ATMOSPHERE IN THE WEDDING BY IVO ANDRIĆ

### Summary

*The paper is about Andrić's story The Wedding. The story is analyzed primarily by applying Bakhtin's notion of carnivalization, as well as other similar procedures in the construction of characters and the narrative image of the world such as the irony and the grotesque. The aim is to demonstrate how the basic pessimistic attitude toward life and the world in this story has been moderated by humorous mediation of precisely those characters and phenomena that threaten to destroy any higher meaning.*

**Keywords:** *humor, township, carnivalization, Huso Kokošar.*

**Радомир Б. Арсић**  
Учитељски факултет  
Призрен – Лепосавић

УДК 371.3-053.2:81'233-056.263  
376.1-056.263-053.2  
371:311.1  
DOI 10.7251/NSK1602041A  
Оригинални научни рад

## КВАЛИТЕТ ЖИВОТА ГЛУВЕ ДЕЦЕ У ПОСЕБНОМ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

***Апстракт:** Квалитет живота је нејасан и тешко дефинисан критеријум јер индивидуални циљеви, поред економских, културних, религијских и образовних фактора, имају доминантни утицај. Под квалитетом живота се обично описују фактори који имају утицај на животне услове друштва али и на појединца а уопштено се мисли на степен благостања сваке појединачне особе или групе људи.*

*Рад покушава да представи и објасни разлике које се појављују у социјалној интеракцији и прилагођавању глуве и наглуве деце која се образују у посебним школама за децу оштећеног слуха а за време школовања се налазе у два различита дискуса: у својим породицама и у интернатима тих школа.*

*Рад проучава утицај губитка слуха на квалитет живота глуве деце и омладине старосног узраста 13 –18. године, користећи Педијатријски упитник о квалитету живота (Pediatric Quality of Life Inventory ТМ – PedsQL<sup>ТМ</sup>). Резултати који су добијени показали су да ученици који се налазе у интернатима посебних школа боље оцењују свој квалитет живота у односу на ученике који се налазе у својим породицама.*

***Кључне речи:** квалитет живота, глуво дете, породица, интернат, социјална заштита.*

### Увод

Потпуни недостатак слуха (глувоћа) или тешко оштећење слуха, уколико се посматра искључиво на плану физичког развоја детета, не представља нарочито тежак недостатак. Међутим, последице које ова ометеност оставља на плану психосоцијалног развоја и изградње личности, пре свега на пољу комуникације и усвајања говорно-језичког система, глувоћу сврставају у један од најозбиљнијих хендикепа. Из тог разлога, проблеми особа са оштећењем слуха привлаче пажњу стручњака различитих профила. И данас се поставља питање стимулативније средине за децу оштећеног слуха, односно која средина представља стимулативнију ситуацију, породица детета или институција у којој се деца школују заједно са својим слушно оштећеним вршњацима.

Психосоцијалне тешкоће код особа оштећеног слуха обухватају како психичке тако и социјалне аспекте живота. Ови аспекти у себи обухватају и добар осећај о себи, осећање пријатности у друштву, контролу напетости и стреса, као и могућност испуњавања циљева у свом животу. Хиднли и сарадници (Hidnley, Hill, McGuigan & Kitson, 1994) наглашавају велики значај породице и то посебно, улогу родитеља у развоју детета оштећеног слуха и закључују да начин

комуникације између глуве деце и чујућих родитеља представља најважнији фактор у развоју комуникативних способности, социјалном развоју и постизању социјалне зрелости код ове деце.

Сам појам „квалитет живота“ први је употребио енглески економиста Артур Цецил Пигоу (Arthur Cecil Pigou) приликом описивања економског благостања (1920. године је издао књигу *Економика благостања*), а израз је постигао пуну популарност 1970. године, када га је и председник САД Џон Кенеди користио у описивању стања нације. Појам квалитет живота је настао као потенцијално обједињавање концепата који представљају циљ за услуге, као и њихову процену на утицаје народа дан за даном. Felase (1997), када говори о дефиницији појма квалитет живота, каже да ова дефиниција варира и окупља различите развојне промене код појединца и његовог идентитета, тако и у природи, искуству и животним стилевима. Он поставља фокус на филозофским услугама као што су: интеграција, одржавање односа и других веза, развој, као и могућност вођења типичног и социјалног живота.

Светска здравствена организација (WHO, 1993) под квалитетом живота подразумева индивидуалну перцепцију сопствене позиције у животу, учешће у културном контексту и вредности у самом систему живота као и однос према сопственом циљу, очекивањима, стандардима и преокупацијама (Костић-Ивановић, 2015, стр. 20). Братковић (2002) одређује квалитет живљења особа са тешкоћама као одређену, као и у општој популацији, посредним и непосредним међусобним односима у друштву, политици, култури, васпитању и образовању, те врстама подршке. Исто тако, квалитет живљења особа са тешкоћама не одређује примарно њихова развојна тешкоћа (ометеност) већ услови и утицаји околине којима је особа изложена, укључујући и ставове социјалне средине (Ћиркигајић, Братковић, Репани, 2006). Hughes и др. (1995, према Братковић, 2002), на основу анализе литературе везане за квалитет живота на подручју социјалне психологије, менталног здравља, друштвене интеграције и запошљавања, издвојили су 15 основних димензија квалитета живота: 1. Психолошки осећај сопственог задовољства; 2. Социјална интеракција; 3. Рад и запослење; 4. Физички осећај задовољства и материјална добит; 5. Самоодређење, аутономија и лични избор; 6. Оспособљеност, друштвена прилагођеност и вештина животне самосталности; 7. Друштвена интеграција; 8. Социјални статус и еколошка свест; 9. Лични развој и испуњеност; 10. Становање; 11. Рекреација и слободно време; 12. Нормализација; 13. Индивидуални и социолошки демографски индикатори; 14. Грађанска одговорност; и 15. Примање потребне помоћи. Све ове, напред наведене димензије квалитета живота односе се на целокупну популацију, па и на особе са ометеношћу.

Истраживања која су спроведена код деце са ометеношћу, показала су да је оцена квалитета живота код њих много нижа у односу на децу која немају ометеност, али су и указали на то да различите ометености имају различит утицај на саму оцену квалитета живота као у целини, тако и у одређеним сегментима функционисања (Watson, Keith, 2002). Квалитет живота деце са ометеношћу

опadao је сразмерно тежини оштећења, али и присуством удружених сметњи или других болести, а истовремено је квалитет живота опadao и са узрастом испитиване деце, јер су адолесценти старијег узраста оцењивали нижим свој квалитет живота у односу на млађу децу. Код глуве деце, испитивање квалитета живота је нагло проширено последњих година, те је дошло до пораста радова на ову тему. Међутим, највећи број радова је усмерен на испитивање квалитета живота глуве деце код којих је извршена инплантација кохлеарног импланта као и његов утицај на квалитет живота (Остојић и др. 2010). Истраживање квалитета живота код деце са оштећењем слуха може да укаже на области функционисања и аспекте живота који захтевају додатну подршку и ангажовање стручњака, као и да допринесу бољем разумевању карактеристика и потреба ове деце (Škrbić et al, 2013).

Такође, многи истраживачи су испитивали разлике у квалитету живота између ученика који чују и глувих ученика (Umansky, A.M., Jeffe, D.B., Lieu, J.E, 2011) и нашли су резултате са значајним разликама у корист квалитета живота код деце која чују у односу на глуву децу, поготово на скали школског постигнућа где се сво показује сиромаштво квалитета глуве деце у односу на ону која чује. Оно што ови аутори наводе у свом истраживању, а које је значајно када се односи на глуве испитанике, и уопште глуву популацију, јесте да су глуви адолесценти који су користили индивидуални слушни апарат показали мањи резултат у оцењивању квалитета живота од глувих испитаника који нису користила никаква слушна помагала. Исти аутор ове резултате повезује са образовним статусом њихових родитеља, па се због тога овај закључак не може узети као референтан у закључивању. Lin и Niparko (2006) су испитивали квалитет живота код деце која су имала уграђен кохлеарни имплант, а Borujeni, Hatamizadeh и Vameghi (2015) су испитивали однос квалитета живота у односу на степен оштећења слуха код 255 адолесцената од 11 до 18 година и упоређивали га у односу на пол, старост деце и школско функционисање. Занимљиво је да су они добили резултате који су показали да је квалитет живота бољи код адолесцената који имају мање оштећење слуха, као и да девојке дају боље резултате на пољу физичког функционисања. Шкрбић и сарадници су у Србији, 2011. године испитивали 52 адолесцената са оштећењем слуха од 13 до 18 година и упоређивали га са резултатима 122 адолесцената без оштећења слуха, и утврдили су да глувоћа утиче на све аспекте квалитета њиховог живота. Munoz-Baell et al (2000) су објаснили да постоји велика разлика у проблемима који се појављују код деце која су рођена глува или су оштећење добили веома рано и деце код којих је оштећење слуха наступило знатно касније. Глувоћа код рођења одражава лингвистички проблем – недостатак комуникације која доводи до друштвеног одбијања, скромног образовања, тешкоћа у комуникацији, нижих радних места, нижих прихода, а који сви скупа, имају велики утицај на процену квалитета живота.

Hintermaier (2010) је испитивао квалитет живота деце оштећеног слуха у редовним школама у којима се налазе ова деца (тзв. инклузивним школама) у Немачкој. Он је у свом истраживању нашао да је квалитет живота код деце са

лакшим оштећењем слуха скоро идентичан као и код њихових вршњака који чују, али је и указао да је квалитет живота код глуве деце уско повезан са факторима као што су комуникативна способност, интелигенција, академска постигнућа итд. Umanski и сарадници (2011) су константовали велике разлике у оцењивању квалитета живота између чујуће и глуве популације и то пре свега у школском и социјалном функционисању. Heward (2000) константује велике проблеме у психосоцијалним односима код глуве деце, самопоштовању, као и у укупној процени квалитета живота код глуве деце. Qyewumi et al. (2012) су нашли код глувих ученика много више проблема у понашању и социјалним вештинама у односу на популацију дјеце која чују, чиме је наметнут озбиљан изазов психосоцијалном развоју појединца са оштећеним слухом. Исти аутори (2013) указују на повезаност времена настанка глувоће са квалитетом њиховог живота.

Како смо навели, врло је мало истраживања у којима се испитивао квалитет живота у глумим заједницама (глумим културама). Нормално је да је оцењивање квалитета живота у популацији дјеце која чују, упоређујући је са глумом популацијом, доводило до појаве значајних разлика. Савулеску (Savulesku, 2002) описује да одрасли глуви не виде проблем у својој деци која су глува, јер глувоћу не доживљавају као инвалидитет, већ као дефинисање њиховог јединственог културног идентитета и јединственог начина комуникације. Исти аутор наводи да и многи глуви родитељи одбијају да својој деци (која су такође глува) уграде кохлеарни имплант, јер се на тај начин они одлучују за „најбољу перспективу живота“ своје деце. На овај начин они прихватају мишљење Јоhна Стурта Милла, филозофа и радикалног реформатора, који тврди да када наши поступци утичу само на себе, треба да буду слободни у томе и да изграде и делују на представу о томе шта је најбоље за наш живот (Savulesku, 2002).

Циљ нашег истраживања је био да се испита оцењивање квалитета живота глуве и наглуве деце која се за време свог школовања у посебним школама за децу оштећеног слуха, налазе у интернатима тих школа и процене квалитета живота глуве и наглуве деце која се исто тако школују у посебним школама за глуму децу, али у школу свакодневно долазе из својих породица. Рад има за циљ да испита разлике у процени квалитета живота између ова два подсистема у школовању, и да укаже на то који од ова два система пружа боље услове у развоју глуве деце, односно пружа боље услове у квалитету живота код ове популације. У складу са овим дефинисаним циљем постављена је општа хипотеза да се глуви и наглуви ученици који се школују у посебним школама за глуму децу, а за време школовања се налазе у својим, природним породицама процењују боље квалитет свог живота у односу на ученике који се за време свог школовања налазе у интернатима тих посебних школа. Испитивање је извршено поделом по полној структури, односно да ли пол утиче на процену квалитета живота те деце, узраст испитаника, као и на то да ли се појављује статистички значајна разлика у резултатима између адолесцената који се налазе у својим породицама и оних који се налазе у интернатима посебних школа.

Узорак испитивања је сачињавао 61 глуви и наглуви ученик основног образовања, старости од 8 до 13 година, оба пола. Узорак је подељен на две подгрупе: прву је сачињавао 31 глуви и наглувих ученика који су за време свог школовања смештени у интернате школа, а друга је чинила 30 ученика који су се за време свог школовања налазили у својим породицама. Сви ученици су похађали посебне школе за децу оштећеног слуха: ОШ „Радивој Поповић“ из Земуна (њих 30 који су користили интернатски смештај) и 31 ученика Школе за оштећене слухом-наглуве „Стефан Дечански“ из Београда (који су свакодневно долазили у школу из својих породица).

Подаци о степену оштећења слуха узети су из персоналних досијеа ученика, односно школске документације, и узорак је био уједначен по степену оштећења слуха, односно сви испитаници су имали оштећење слуха у границама од 41 до 60 децибела, што их је сврстало у категорију умереног оштећења слуха. И један од испитаника није имао уграђен кохлеарни имплант, већ су само користили индивидуалне слушне апарате. Истраживање није угрозило права испитаника, а подаци који су добијени заштићени су и доступни су само истраживачу. Испитаници су били информисани о истраживању и сврси истраживања, тајности података, а законски заступници (родитељи и директори школа) су дали свој пристанак за спровођење овог истраживања.

За потребе овог истраживања коришћен је Педијатријски упитник о квалитету живота (Pediatric Quality of Life Inventory™ – PedsQL™) верзија 4.0., овај упитник припада групи генеричких упитника који служе за процену квалитета живота деце узраста од 8 до 13 година и садржи 23 питања која су разврстана у четири скале, а одговори су груписани од 0 до 4. Скале су: *Емоционално функционисање* (8 питања); *Социјално функционисање* (5 питања); *Школско функционисање* (5 питања) и *Физичко функционисање* (5 питања). Скорови упитника су дескриптивно обрађени за групу глувих и наглувих ученика у интернату и групу глувих и наглувих ученика из породица, и приказани су кроз проценте и фреквенције за сваку област и питање у оквиру испитаване области. Упитник је преведен на српски језик и културолошки прилагођен, а скала одговора садржи пет нивоа бодовања: 0 = никад не представља проблем; 1 = скоро никад не представља проблем; 2 = понекад представља проблем; 3 = често представља проблем; 4 = скоро увек представља проблем. При обради података, врши се обрнуто бодовање и линеарна трансформација у 0 – 100 скалу (0=100; 1=75; 2=50; 3=25; 4=0), тако да виши резултати уједно представљају и оцену бољег квалитета живота. Резултати (скорови) скала се рачунају као сума ставки подељених бројем одговора. Обрадом добијених резултата добијају се скорови четири субскеале и три сумарна сора. Сумарни скор физичког здравља одговара субскеали физичког функционисања, док је за сумарни скор психосоцијалног здравља рачуна просек одговора на субскеалама емоционалног, социјалног и функционисања у школи. Укупан скор скале представља количник збира свих ставки и укупних одговора на свим скалама.

За испуњавање упитника било је потребно између 5 и 20 минута, јер се приликом испуњавања упитника користило попуњавање у мањим групама, читање питања и њихова интерпретација као и коришћење знаковног језика, како би свако питање било детаљно схваћено од стране сваког глувог испитаника.

Статистичка анализа добијених резултата обухватала је дескриптивну статистику и статистичку анализу (Кронбахов алфа t-тест и Пирсонов коефицијант корелације). Све статистичке анализе су вршене у статистичком програму SSPS 19.

Табела број 1. Подела испитаника по полу и месту становања

	N	%
Дечаци	28	45,9
Девојчице	33	54,1
За време школовања су у својим породицама	31	50,8
За време школовања се налазе у интернату	30	49,2

Табела број 1 показује да од укупног броја испитаника, девојчице чине бројнију групацију (33 или 54,1%) у односу на дечаке. А група испитаника која се за време свог школовања налази у својим породицама и интернатима посебних школа скоро су изједначене (50,8% у односу на 49,2%).

### Резултати истраживања

Поузданост упитника је израчуната уз помоћ коефицијента Кронбах алфе у узорку деце оштећеног слуха, и на целокупном узорку су добијени следећи резултати:

Табела број 2. Кронбахов алфа коефицијент конзистетности за скалу у целини и подскале

О мом здрављу и активностима	0,820
О мојим осећањима	0,701
Како се слажем са другима	0,742
О проблемима у школи	0,729
Укупно	0,748

Табела број 2 приказује Кронбахов алфа коефицијент конзистетности субскале и скале у целини. На нашем узорку скала у целини има добру унутрашњу конзистетност, јер Кронбахов коефицијент алфа износи 0,748. Такође, и свака од субскала посебно показује висок степен поузданости јер се Кронбахов алфа коефицијент креће од 0,701 до 0,820. На основу добијених резултата (Кронбах алфа < 0,70) се може закључити постојање могућности групног поређења.

Проверена је и факторска анализа кроз вредност Kaiser-Meyer-Olkinovog показатеља, који је износио 0,792, што премашује препоручену вредност од 0,6



(Kaiser, 1970, 1974). Исто тако Бартлетов тест сверичности (Bartlett, 1954) је показао статистичку значајност и износи 694,389, односно статистичка значајност је на 0,000.

Просечне вредности и стандардна девијација на скалама и субскалама коришћеног упитника, на основу самопроцене адолесцената оштећеног слуха који се за време свог школовања налазе у својим породицама и оних који се за време школовања налазе у интернатима посебних школа за децу оштећеног слуха, приказана је у Табели 3.

Табела бр. 3. Квалитет живота глуве деце из породице и из интерната

	Глува деца у породици			Глува деца у интернату			
	<b>31</b>			<b>30</b>			
	$\alpha$	AS/M	SD	$\alpha$	AS/M	SD	p
<b>Укупан скор скале</b>	0,885	49,354	15,369	0,928	51,433	17,911	0,005
<b>Физичко здравље</b>	0,801	9,129	4,372	0,795	8,333	3,906	0,002
<b>Психосоцијално здавље</b>	0,679	7,806	3,553	0,706	8,433	3,847	0,026
<b>Емоционална супскала</b>	0,648	10,741	3,838	0,752	11,333	4,113	0,010
<b>Социјална супскала</b>	0,649	10,419	4,064	0,814	10,133	4,746	0,005
<b>Супскала школа</b>	0,705	11,258	4,090	0,724	13,200	4,405	0,005

На свим скалама и субскалама, адолесценти са оштећеним слухом, који се за време свог школовања налазе у интернату посебне школе за децу оштећеног слуха, проценили су квалитет живота вишим у односу на децу оштећеног слуха која се за време школовања налазе у својим породицама. Разлика између просечних скорова на целој скали као и на субскалама била је на нивоу статистичке значајности ( $p = 0,026$ ). Коefицијент поузданости резултата добијених на основу самопроцене адолесцената оштећеног слуха који се за време школовања налазе у својим породицама, кретали су се од 0,64 на емоционалној субскали, до 0,80 на субскали физичког здравља. Код адолесцената који су за време свог школовања смештена у интернату школе за глуву децу, добијени су мање изражени резултати, јер су се они кретали у распону од 0,70 на субскали психосоцијално здравље до 0,81 на социјалној субскали. Резултати који су добијени су и очекивани, јер су глуви адолесценти у интернатима посебне школе много боље социјално прилагођени и уопште прилагођенији и мање захтевни од адолесцената који бораве у својим породицама, због рестриктивних услова у којима они бораве током свог школовања.

Процена квалитета живота је указала да адолесценти који се за време свог школовања налазе у својим породицама, оцењују нижим просечним скоровима свој квалитет живота у односу на ученике који бораве у интернатима посебних школа (Табела 4).

Табела бр. 4. Корелације између процене квалитета живота прве и друге групе испитаника

Скале	Глува деца у породици	Глува деца у интернату
Укупан скор скале	0,51	0,62
Физичко здравље	0,37	0,50
Психосоцијално здравље	0,51	0,61
Емоционална субскала	0,53	0,59
Социјална субскала	0,33	0,54
Супскала школа	0,62	0,51

Сагласност између процена деце оштећеног слуха који се за време свог школовања налазе у својим породицама или у интернатима посебних школа за глуву децу, израчуната је преко Пирсоновог коефицијента корелације -  $r$  (Табела 4.). Након обраде резултата, ниском сагласношћу сматране су вредности коефицијента корелације  $r < 0,40$ ; умерена од 0,41 – 0,60; висока од 0,61 – 0,80 и врло висока од 0,81 – 1 (Varni et al, 2007). Највиша сагласност код одговора деце оштећеног слуха који се налазе у својим породицама добијена је на субскали функционисања у школи ( $r = 0,62$ , висока) а најнижа на социјалној субскали ( $r = 0,33$ , ниска) и скали физичког здравља ( $r = 0,37$ , ниска). Све остале добијене вредности биле су у нивоу умерене сагласности.

### Закључак

Квалитет живота представља сложен појам кога различите струке и аутори користе и тумаче на различите начине. Међутим, код свих је сагласност да се ради о појму који обухвата знатан број објективних и субјективних чинилаца за задовољење потреба и самоперцепције појединца. Квалитет живота може да буде проблем код деце оштећеног слуха, јер се може оспорити важност комуникације, односно њихово свакодневно учешће у комуникацији са чујућом средином. Ово, пре свега, што последице оштећења слуха укључују и смањену способност комуникације, кашњења у развоју говора и језика, стигму и друштвену изолацију ове деце, те се њихов квалитет живота не може, у начелу, оценити као повољан. Тако да се данас процена квалитета живота може представити као интегрални део праћења развоја и исхода рехабилитације и едукације деце са оштећењем слуха и говора.

Процена квалитета живота дата од стране самих ученика са оштећењем слуха, представља додатни изазов, јер претпоставља и њихов одређени ниво когнитивног развоја, као и развоја говорних и језичких функција. То је и био разлог за ово истраживање, као и за то што је циљна група била узраста од 13 до 18 година, јер смо сматрали да они поседују довољну језичку и когнитивну компоненту да схвате сврху испитивања, као и да разумеју шта се од њих тражи. Наравно да је приликом испитивања био присутан и преводилац за гестовни говор, који је свако питање (као и могуће одговоре) увек преводио на гестовни говор, да би деца боље разумела.

Добијени су резултати који су показали да адолесценти оштећеног слуха који се за време свог школовања налазе у интернату посебне школе за глуву децу, имају повољније мишљење о квалитету живота, без обзира што су у заштићеној средини (интернату), у односу на адолесценате који се за време школовања налазе у својим породицама. Показало се да у скоро свим аспектима добијени нижи одговори у односу на квалитет живота код адолесцената из породица, мада би резултати требало да буду повољнији за ове адолесценате, односно очекивања о вишем задовољству квалитета живота ових испитаника у односу на испитанике из интерната.

Ови резултати су значајни и због тога што су сва досадашња истраживања квалитета живота била у поређењу популације која чује са адолесцентима оштећеног слуха, и да су увек те разлике биле очигледне на страни популације која нема проблем са слухом. Ми смо у раду покушали да извршимо испитивање мишљење о квалитету живота самих адолесцената оштећеног слуха из два посебна система смештаја за време свог школовања и који су у посебном систему образовања, односно похађају посебне школе за децу оштећеног слуха. Претежно умерена сагласност која је добијена овим истраживањем може да утиче на глобално побољшање живота глувих адолесцената, односно њихово побољшање квалитета живота, као и на препознавање свих изазова који се постављају пред родитеље, али и пред установе у којима бораве адолесценти оштећеног слуха, као и стручњака који се баве њиховом рехабилитацијом и едукацијом.

### Литература

- Bartlett, M. S. (1954). *A note on multiplying factors for various chi-squared approximations*. Journal of the Royal Statistical Society, Series B 16: 296–298.
- Bratković, D. (2002.): *Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života*. Disertacija. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Borujeni, S.S., Hatamizadeh, N, Vameghi, R., Karaskian, A. (2015). *Hearing Loss Related Quality of Life in Adolescents with Hearing Loss*, Iranian Rehabilitation Journal, Vol. 13, Issue 1, Spring 2015.
- Čirkinagić, S., Bratković, D., Repani, I. (2006). *Objektivni pokazatelji kvalitete življenja dece sa teškoćama u standardnim i specijalizovanim udomiteljskim obiteljima*, Zbornik radova sa 6. međunarodnog seminara „Živjeti zajedno”, Savez defektologa Hrvatske, Varaždin, pp. 289–300.
- Felice, D. (1997). *Defining and applying the concept of quality of life*, Journal of Intellectual Disability Research, vol. 41, part 2, pp. 126–135.
- Hindley, P.A., Hill, P.D., McGuigan, S., Kitson, N. (1994). *Psychiatric disorder in deaf and hearing impaired children and young people: a prevalence study*. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1994 Jul;35(5): 917–934.
- Hintermair M. (2010). *Quality of life of mainstreamed hearingimpaired children - results of a study with the Inventory of Life Quality of Children and Youth (ILC)*.

- Zeitschrift fur Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. Vol. 38(3):189–19.
- Heward, W.L. (2000). *Exceptional children: An introduction to special Education*. New Jersey: Prentice. Essays in education.
- Jovanović, M. (2013). *Socijalni aspekt kvaliteta života osoba sa telesnim invaliditetom*. Gradska biblioteka „Atanasije Stojković” Ruma.
- Kostić-Ivanović, V. (2015). *Истражувања на квалитетот на живот кај лица со попреченост во Р.Македонија*. Zbornik *Unapređenje kvaliteta života dece i mladih*. Udruženje za podršku i kreativni razvoj dece i mladih i Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Ohrid.
- Kaiser, H.F. (1970). *A secound generation little jiffy*. Psihometrika, 35 (4): 401–415.
- Kaiser, H.F. (1974). *An index of Factorial Simplicity*. Psihometrika, 39 (1): 31–36.
- Lin FR, Niparko K. *Measuring health-related quality of life after pediatric cochlear implantation: A systematic review*. Int J Pediatr Otorhinolaryngol. 2006;70:1695–1706.
- Savulesku, J. (2002). *Deaf lesbians, “designer disability,” and the future of medicine*, Journal of Medical Ethic, Volume 325, 771–773 (sa sajta: [jme.bmjournals.com](http://jme.bmjournals.com)) <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.325.7367.771> (Published 05 October 2002).
- Škrbić R, Milankov V, Veselinović M, Todorović A. (2013). *Impact of hearing impairment on quality of life of adolescents*. Medicinski pregled vol. 66(1-2):32–39.
- Ostojić S, Đoković S, Mikić B, Mirić D, Andrić- Filipović S, Mikić M. (2010). *Uticao kohlearnog implanta na promene u kvalitetu života gluvih osoba*. Beogradska defektološka škola, No 3, pp 445–455.
- Oyewumi, A. (2012). *Analysis of emotional and behavioural disorder among primary school children with hearing impairment*. Nigerian Journal of Clinical and Counseling psychology, Vol. 18.
- Oyewumi, A., Akangbe, Taiwo A. & Olufemi (2013). *Personality Factors as Correlates of Perceived Quality of Life among Adolescents with Hearing Impairment in Selected Secondary Schools in Lagos State*. Nigeria Journal of Education and Practice Vol.4, No.9.
- Varni, J., Limbers, C., Burwinkle, T. (2007). *How young can children reliably and valid self-report their health-related quality of life?* HealthQual Life Outcomes, 2007; 5: 1.
- Umansky, A.M., Jeffe, D.B., Lieu, J.E. (2011). *The HEAR-QL: Quality of Life Questionnaire for Children with Hearing Loss*. Journal of the American Academy of Audiology, Volume 22, Number 10, pp. 644–653(10).
- Watson, S., Keith, K. (2002). *Comparing quality of life of schoolage children with and without disability*. Ment Retard; 40 (4): 304–312.

Radomir Arsić

## QUALITY OF LIFE OF DEAF CHILDREN IN SPECIAL EDUCATION SYSTEM IN SERBIA

### Summary

*The quality of life is a criterion which is vague and difficult to define, for individual goals in addition to economic, cultural, religious and educational factors, have a dominant influence. The quality of life usually includes factors that have an impact not only on the living conditions of society but on the individual, too, and generally it is referred to the level of welfare of each person or group of people.*

*The paper tries to present and explain the differences that occur in social interaction and adaptation of deaf and hard of hearing children who are educated in special schools for hearing impaired children and who are situated in their families and in these boarding schools, during their schooling.*

*This paper explores the impact of hearing loss on the quality of life of deaf children and youth ages 13-18, using Pediatric Quality of Life Inventory™ – PedsQL™. The results show that students who are in special boarding schools better assess their quality of life compared to students who are in their families.*

**Key words:** *quality of life, deaf child, family, boarding school, social protection.*

Нина С. Милановић\*

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

УДК 811.163.41'367.335.5

DOI 10.7251/NSK1602053M

Оригинални научни рад

## СИНТАКСОСТИЛЕМЕ РЕДА РИЈЕЧИ НАСТАЛЕ ДЕКОМПОЗИЦИЈОМ СЛОЖЕНОГ СУБОРДИНИРАНОГ ВЕЗНИКА У СТАНДАРДНОМ СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

**Апстракт:** У раду се на корпусу прозних дјела савремене српске књижевности анализирају врло ријетке и стилематичне синтаксостилемске структуре настале поступком декомпозиције субординираних везника – као да и као што. У обимном корпусу српске књижевности издвојила су се само три типа ових изразито онеобичајених структура, и то у романима М. Булатовића, Д. Ненадића, В. Стевановића и Р. Вучковића. Лингвостилистичка анализа наведених синтаксостилемских структура у раду објединила је стилематична и стилогена проучавања ексцерпираних примјера.

**Кључне ријечи:** синтаксостилеме реда ријечи, поступак декомпозиције, сложени субординирани везник као да и као што.

### Увод

Синтаксостилеме су минималне стилистичке јединице чије се одступање од неутралне употребе језика реализује на синтаксичком нивоу, тј. на нивоу синтаксема, синтагми и реченица. Најтипичнији и најчесталији типови синтаксостилема оформљују се помоћу три поступка којима се нестилематични (граматички) модели синтаксичких јединица преводe у стилистичке јединице. То су чисто стилистички поступци: интензивирања, пермутације и осамостаљивања. (в. о томе у: М. Ковачевић, 2000, стр. 323–355) Примарно, синтаксостилеме реда ријечи настају поступцима пермутације, а посредно – интензивирањем и осамостаљивањем. Још један од поступака инверзије, који учествују у творби синтаксостилема реда ријечи, јесте и декомпозиција субординираних везника којим се ремети устаљени граматичко-семантички ред ријечи у српском језику, што ћемо и показати у овом раду.

Стилска декомпозиција субординираних везника „ријетка је – и изразито стилематична“ (М. Ковачевић 2000, стр. 339) појава која се реализује разбијањем субординираних везника тако што се први дио споја распоређује на почетак реченице, а други дио у средину или на крај реченице. Између дијелова везника умећу се синтаксички чланови зависне реченице. У дјелима српске књижевности 20. и 21. вијека, и то само у текстовима овог функционалног стила, учили смо следеће типове<sup>1</sup> ових синтаксостилема реда ријечи оформљених употребом различитих врста везника:

\*ninaceklic@yahoo.com

<sup>1</sup> М. Ковачевић наводи неколико потврда овога типа који се могу класификовати у прва два типа синтаксостилемских структура реда ријечи насталих декомпозицијом

- Синтаксостилеме настале стилском декомпозицијом субординираног везника *као да* (1);
- Синтаксостилеме оформљене стилском декомпозицијом сложеног субординираног везника *као што* (2) и
- Синтаксостилеме оформљене стилском декомпозицијом сложеног субординираног везника *као да* који у свом саставу садржи и интензификатор *и* (3).

### Лингвостилистичка анализа типова синтаксостилемских структура

Субординирани везник *као да* представља везнички спој или *субјункторску фразу* (в. о томе у: П. Мразовић, З. Вукадиновић, 2009, стр. 428) којом се у састав сложене реченице уводи поредбена реченица. Сложени везник *као да* може да изрази и стварно и хипотетичко поређење. „Када поредбена реченица изражава стварно поређење у њој се јавља негиран управни глагол“ (П. Мразовић, З. Вукадиновић, 2009, стр. 615). Када субординирани везнички спој *као да* уводи поредбену реченицу са хипотетичким, односно нереалним значењем, онда је реализација радње зависне реченице или „нестварна или само неизвесна“ (П. Мразовић, З. Вукадиновић, 2009, стр. 616). У наведеним (1) примјерима ријеч је, дакле, о употреби везника *као да* који уводи зависну реченицу чија је реализација радње нереална.

Синтаксостилеме реда ријечи настале „кидањем“ сложеног субординираног везника *као да* (1) налазимо у наредним примјерима:

(1) Руке су клизиле низ тело, прштиле га, мучиле га *као туђе да је*. [← *као да је туђе*] (М. Булатовић, ЦП, 5); Руку скрштених на трбуху, *као мртав да је*, [← *као да је мртав*] главе забачене уназад, и опуштен сав, Петар је пуштао да му сунце пече склопљене очне капке који су му бридели. (М. Булатовић, ЦП, 117).

У првом примјеру (Руке су клизиле низ тело, прштиле га, мучиле га *као туђе да је*. [← *као да је туђе*] (М. Булатовић, ЦП, 5)) синтаксостилемска структура настала је рашчлањивањем првог дијела везничког споја *као да* уметањем лексеме *туђе* у функцији предикатива, с тим што је копулативни дио предиката распоређен иза цијеле конструкције, на крај реченице. Поред инверзије реализоване распоређивањем реченичног члана, те киданја субординираног везника, примјећујемо и пермутацију у саставу именског предиката у коме је копулативни глагол постпонован. Информативно најупечатљивија ријеч је лексема *туђе* која је у сагласју и са претходним дијелом реченице. Наиме, набрајањем блискозначних глагола *притити* и *мучити*, који припадају истом

---

субординираног везника која смо извели. Они су забиљежени у роману *Одбрана и пропаст Бодрога у седам бурних годишњих доба* Мирослава Јосића Вишњића и у збирци приповиједака *Очи Слободана Вујачића*. Ковачевић, такође, наводи да су декомпозицији подложни и везници *него да* и *него што* (М. Ковачевић, 2000, стр. 339). Примјере таквих структура у корпусу нисмо забиљежили.

семантичком пољу, те замјеничким понављањем лексема *тело*, информативно тежиште главне реченице постаје лексема *тело*. Онеобичајено размјештена ријеч *туђе* додатно је објашњава и надграђује. Конструкција *као туђе да је* описује однос човјекoв према сопственом тијелу које је окамењено и неосјетљиво на додире, па чак и оне грубе, мучитељске.

Конструкција са декомпонованим везником *као да* у другом наведеном примјеру овога типа – *као мртав да је* – онеобичајеним језичким ткањем подражава претходну синтагму *руку скритених на трбуху*. Стилематични структура је сва крстолика, као што су и руке у покојника.

Синтаксостилеме реда ријечи оформљене стилском декомпозицијом сложеног субординираног везника *као што* (2) налазимо у наредним примјерима:

(2) Доћи ће једном и тај час *као* у трудних жена *што* порођај долази. [← *као што долази порођај у трудних жена*] (Д. Ненадић, ДЖ, 14); Један подругљиви пламичак палио јој се у утроби *као* свећа *што* тиња, разгорева се и сама гаси, [← *као што свећа тиња*] (...) (В. Стевановић, ЛК, 23).

Субординираним сложеним везником *као што* за разлику од везника *као да* изражава се стварно, реално поређење двије радње. Код употребе овога везника специфична је и употреба глагола у реченицама. Они припадају истом семантичком кругу, или се чак и понављају. „Поредбене реченице са субјунктором *као што* јављају се углавном у презенту или перфекту са имперфективним глаголима што је и потребно за изражавање стварне радње која је или позната или уобичајена“ (П. Мразовић, З. Вукадиновић, 2009, стр. 615).

Стилематичност структуре (Доћи ће једном и тај час *као* у трудних жена *што* порођај долази. [← *као што долази порођај у трудних жена*] (Д. Ненадић, ДЖ, 14)) заснива се на антепоновању неконгруентног атрибута, те његовом одвајању од супстантива неуобичајеним кидањем субординираног везника *као што*. Везник *што* нашао се између антепонованог неконгруентног атрибута у *трудних жена* и супстантива *порођај*. Информативни акценат је на пермутованом атрибуту, двоструко маркираном. Д. Ненадић овако осмишљеном реченицом дочарава неминовни долазак ишчекиваног часа од кога се побјећи не може.

Стилистички обиљежена структура (Један подругљиви пламичак палио јој се у утроби *као* свећа *што* тиња, разгорева се и сама гаси, [← *као што свећа тиња*] (...) (В. Стевановић, ЛК, 23)) одступа од уобичајеног реда ријечи „утискивањем“ лексеме *свећа* у функцији субјекта између два дијела субординираног везника. Овим примјером писац пореди *подругљиви пламичак са свијећом*, који се у њеној утроби *палио, тињао, разгорева* и *гасио*. Иако је у неуобичајеној позицији лексема *свећа*, градацијски кумулативни низ глагола најјачава лингвостилистички поступак декомпозиције, те уланчани глаголи преузимају информативну превласт над везницима „уоквиреном“ лексемом *свећа*. Несвакидашњим и неуобичајеним избором и комбинацијом лексема (*подругљиви пламичак*) у реченици писац веома сликовито казује о немиру који изненада постаје и човјеку, траје и нестаје, *као свећа што тиња*.



У оба наведена (2) примјера глаголи припадају истом семантичком пољу (*доћи/долазити; палити/тињати/ разгоревати се/гасити*) што условљава употреба везника *као што*. У зависним реченицама глаголи су исказани презентом што је још једна карактеристика употребе овога везника.

Синтаксостилеме оформљене стилском декомпозицијом сложеног субординираног везника *као да* који у свом саставу садржи и интензификатор *и* (3) потврђује наредни примјер:

(3) Весели су, раздрагани, *као и да* није рат (Р. Вучковић, ЗС, 260).

Субординирани везнички спој у реченици помјерен је интензификатором *и*. Наводимо га као још једну могућу варијанту раздвајања ових везника. Да је стандардно распоређен (*као да и*), њиме би се појачало значење одричног глагола *није*, који објашњава садржај прве реченице. Раздрагани су и весели као да и није рат, а он *јесте*. Међутим, оваквим распоредом интензификатором *и* наглашава се везнички спој.

### Закључак

У раду смо потврде стилске декомпозиције класификовали у три типа у зависности од врсте везника који се „кида“ неким реченичним чланом. Први тип (1) ових синтаксостилема реда ријечи настао је декомпозицијом субординираног везника *као да* који уводи поредбену реченицу чија реализација радње може бити и стварна и хипотетичка. Други тип (2) карактерише декомпозиција сложеног везника *као што* који увијек пореди двије реалне радње, а трећи (3) је заснован на наглашавању везничког споја интензификатором *и*. У наведеним (1) и (2) структурама декомпозиције сложених субординираних везника, стилистичност захвата уметнуте реченичне чланове, док структуре (3) карактерише стилско наглашавање везника. Ријетка употреба ових структура додатно их стилистички обиљежава, па су, у правом смислу ријечи, *изневјерено очекивање*, по првобитном стилистичком принципу – синтаксостилеме.

### Извори

Булатовић, М. (М. Булатовић, ЦП) – Миодраг Булатовић, *Црвени петао лети према небу*, Новости, Београд, 2006.

Вучковић, Р. (Р. Вучковић, ЗС) – Радован Вучковић, *Збогом, Сарајево*, Просвета, Београд, 1994.

Ненадић, Д. (Д. Ненадић, ДЖ) – Добрило Ненадић, *Деспот и жртва*, Народна књига, Београд, 2004.

Стевановић, В. (В. Стевановић, ЈК) – Видосав Стевановић, *Љубавни круг*, Свјетлост, Сарајево, 1988.

## Литература

- Ковачевић М. (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Mrazović P., Vukadinović Z. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Поповић Љ. (2004). *Ред речи у реченици*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Silić J. (1984). *Od rečenice do teksta*, Zagreb: Liber.
- Simeon R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I/II*, Zagreb: Matica hrvatska.

Nina Milanović

### **SINTAXSTILEMA WORD ORDER FORMED BY DECOMPOSITION OF COMPLEX SUBORDINATE CONJUNCTION IN THE STANDARD SERBIAN LANGUAGE**

#### **Summary**

*In this paper we analyze extremely rare syntaxstilema structures formed by decomposition of subordinate conjunctions – kao da and kao što. In the vast corpus comprised of Serbian literary works, there are only three types of these very deviant structures found in the novels written by M. Bulatović, D. Nenadić, V. Stevanović and R. Vučković. The first type (1) of this syntaxstilema word order is formed by decomposition of subordinate conjunction kao da that introduces the comparative sentence whose proposition can be real or hypothetical. The second type (2) is formed by decomposition of complex conjunction kao što that always compares two real actions, and the third type (3) emphasizes the conjunction by the intensifier i. In the structures (1) and (2) of decomposition of complex subordinate conjunctions, the inserted sentence elements are syntactically deviant, whereas the third structure is marked with stylistic emphasis of the conjunction. The rare use of these structures makes them even more stylistic, and therefore they are typically considered to be the right examples of syntaxstilemi.*

**Keywords:** *syntaxstilema, subordinate conjunction, stylistic emphasis, the Serbian Language.*

Милена М. Ивановић Ковачевић\*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

Јовица В. Бунчић

ОШ „Иван Гундулић“

Нови Сад

УДК 811.163.41.09-32 Андрић И.

DOI 10.7251/NSK1602059I

Оригинални научни рад

## МУКА ОДРАСТАЊА КАО МОТИВ АНДРИЋЕВОГ ПРИПОВИЈЕДНОГ СВИЈЕТА

*Апстракт:* Један од најчешћих мотива у приповиједном свијету Иве Андрића јесте мука одрастања. Познати писац у оквиру свог опуса инсистира на томе да је дијете по психологији и цијелом духовном животу само човек, који се не мири лако са сазнањем да је свијет „пун зала и неразумљивих одговорности“. Дијете рано бива свјесно окрутности свијета који га окружује, а то сазнање се употпуњује како одраста. У раду анализирамо на који се све начин мука одрастања манифестује и како то дјелује на младо биће, на прагу свијета одраслих.

*Кључне ријечи:* одрастање, Андрић, приповиједни свијет, самоћа, егзистенција.

### Увод

Иво Андрић у своме дјелу приказује дјетињство најчешће на прустовски начин – успомене изазивају неки предмет, појава или призор, приповједач оживљава дане дјетињства и носталгично се сјећа појединости које су значиле живот.

У склопу Андрићеве поетике дјетињства, у настојању да се покаже колико је оно што се уреже у свијест у раној младости пресудно и одређујуће за каснији живот најилустративнији је текст *Стазе*. „На почетку свих стаза и путева“, каже Андрић у књизи есеја *Стазе, лица, предели*, „у основи саме мисли о њима, стоји оштро и неизбрисиво урезана стаза којом сам први пут слободно проходао“ (Андрић СЛП, 1976, стр. 11). На врлетним вишеградским стазама које „ветар мете и киша пере а сунце окружује и раскужује, на којима се срета само измучена стока и људи ћудљиви, тврда лица“ ту је он „засновао своју мисао о богатству и лепоти света“, живио само од те „убоге среће, од своје вишеградске мисли о богатству и лепоти створеног света“ ходећи по стазама на које га је живот бацао (Исто, стр. 11–12).

Управо овај свијет као боравиште Андрић је описивао и у осталим својим дјелима. Андрић каже: „Све што сам гледао у детињству – људи, ствари и места – све то није никад могло да задовољи моју жеђ за лепотом и савршенством“ (Андрић ЗПП, 1976, стр. 249). У дјетињству, сматра Андрић, душевни живот је „сав од снова и чуђења, од емоционалних напона“ од настојања да се идеално открије у стварности (Леовац, 1962, стр. 115).

\* milena.ivanovic@pfb.ues.rs.ba

Ако познајемо пишећу биографију можемо нешто знати о свијету дјетињства представљеном у дјелу, али се тај свијет тиме ни чињенично, ни вредносно, ни естетски, ни симболично, ни идејно не дефинише у потпуности. То је, прије бисмо рекли, добра полазна тачка за анализу.

„Осјећање које је пјесник доживио у стварном животу могло је можда бити тривијално и вулгарно; али кад његов дух постигне ону привилеговану стваралачку тензију коју зовемо инспирација, онда се у његовој умјетничкој активности појављују бљескови и силе помоћу којих се тај сирови материјал квалитативно преображава и остварује универзалну вриједност једног идеалног облича“ (Alonso, 1942, стр. 487).

Потребно је, пак, да прође одређено вријеме до коначног уобличења доживљеног и виђеног у умјетнички израз. Андрић о томе каже: „Између појаве коју запазим и која ме узбуди, и њеног коначног израза, раздаљина бива све већа“ (Андрић ЗПП, 1981, стр. 266).

### **Мука одрастања као мотив Андрићевог приповиједног свијета**

Андрић у својим приповијеткама, како сматра Ђуза Радовић, инсистира на томе да је дијете по психологији и цијелом духовном животу само човјек, који се не мири лако са сазнањем да је свијет „пун зала и неразумљивих одговорности“. Дијете рано бива свјесно окрутности свијета који га окружује, а то сазнање се употпуњује како одраста. И такво дјетињство оставља трајне ожиљке: „Мали људи, које ми зовемо 'деца', имају своје велике болове и дуге патње, које после као мудри и одрасли људи заборављају. Управо, губе их из вида. А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство, као у клупу основне школе из које смо давно изишли, ми бисмо их опет угледали. Тамо доле, под тим углом, ти болови и те патње живе и даље и постоје као свака стварност“, каже приповједач у приповиједи *Деца* (Андрић, 1988, стр. 52–53).

У прози Иве Андрића детињства су „готово без икакве љубави: запостављена, сиромашна, рано окренута животу и његовој збиљи која у младим бићима, дрхтавим и осјетљивим, оставља неугодне и грубе трагове, чак ожиљке. Андрићеве приповетке о деци одуарају од литературе те врсте: у њима су деца озбиљни мали људи, повучени у себе, замишљени, ван бучних, безазлених дечјих игара. Наравно, нису то нипошто прерано сазрели, стармали мислиоци и мудријаши; али су још мање третираны познатим но не и врсним литерарним маниром: као бесловесна створења кадра једино да гутају траљаве бајке и јефтине бомбоне“ (Бандић, 1963, стр. 151).

Андрић без зазора о дједи казује горке и опоре истине, али је његова пажња усредсређенија на њихово трпљење које је манифестовано стрепњом, несаницом и болом. Дјеца су окружена неразумијевањем и ауторитетима у лику родитеља, библиотекара, одраслих уопште, који им ограничавају слободу воље, маште и игре.

Наш нобеловац је знао да детињство није докраја ухватљиво и одредљиво, „да се оно открива и показује у сукобу спољашњих притисака и унутрашњег

отпора (...) да се јавља као противуречност, као читав низ појава које се међусобно искључују, као нешто, дакле, што је могуће схватити само ако смо у могућности да прихватимо супротности као јединство, а да их у исто време не сведемо на једну раван (...) У таквој ситуацији дете живи и поступа без система, стихијски се подајући одређеним делатностима по унутрашњој потреби за акцијом“ (Прелевић, 1989, стр. 21).

Ожиљци из дјетињства годинама не нестају, него се продубљују и придружују се новима. Андрић дјетињство није разлучивао од осталих раздобља живота, оно се, према његовом мишљењу улива у младост, потом у зрелост, па у старост. Андрићеви мали јунаци суочавају се са страхом од наставника, родитеља, другова насилника, носе се са кривицом због учињеног и неучињеног.

Страх као феномен, сматра Сунчица Денић, у свијету књижевности за дјецу категорија је на основу које се драмски и драматично казује прича (Денић, 2005, стр. 106). У приповијести *Књига* Андрић описује управо тај страх, овај пут страх је измаштан, хиперболисан тако да он у једном тренутку постаје мора.

Као мото ове приче Андрић наводи народну пјесму:

„Мој мејтефе, мој велики страху!  
Доста ти сам страха поднијела,  
Док сам ситну књигу написала“ (Андрић, 2008, стр. 61).

Андрић овдје, највјероватније, мисли на „метафизички, судбински страх од тајне која се пред нама у књизи склапа и веже нас за себе. Страх који носимо у крви детињства, који се у сваком времену изнова надомешта и гомила, у којем се мешају страхови прошлости и они из садашњости и они из будућности“ (Братић, 2000, стр. 330).

И кад се све заврши изненађујуће безболно, без казне због искоричене књиге, траг остаје. „Тако је седео дуго, занесен, погнуте главе, са лактовима одупртим о колена, са грчевито преплетеним прстима, као неки зрео и преморен човек који се потпуно предаје кратким тренуцима одмора и затишја“ (Андрић, 2008, стр. 229 ). Све је окончано повољно по њега, али његова радост није потпуна: „Радује се, али се вуче улицама као испребијан, као после болести. У грлу му се пење безгласан јецај и ту поиграва са сваким кораком“ (Исто, стр. 229). У вези са приповијетком *Књига*, Радовић каже да Андрић овим текстом каже да „не само делање, чин, него и само маштање или пак избегавање злог дела могу постати кривица, могу донети страх и наметнути казну“ (Радовић, 1962, стр. 87) а „страх од живота и њему ће од малих ногу загорчати најлепше часове, срести га онде где је очекивао, у току силних маштања, најлепше радости“ (Исто, стр. 85).

Постојање страха „показује да понекад постоји огромна несразмера између поступака и њихових афективних последица. Осећање да се урадило нешто непоправљиво, дубоко је везано за људску судбину. То осећање може побудити обична критика, замерка од стране других, самооптуживање. Дубоко је везано за

осећање усамљености или одсуства љубави и подршке: оно се уклапа у осећање беспомоћности и подсећа на прва раздвајања“ (Златовић, 1982, стр. 100).

Страх код дјеце у Андрићевим приповијеткама изазива парализу, кочење. За Андрићев свијет дјетињства пресуднији је психолошки него социјални аспект доживљаја свијета. Психолошки и социјални аспект су повезани у комбинацији узрок – последица, социјално које се огледа у потребама и жељама, скоро увијек неоствареним, резултира психолошким моментом. Туга и страдање долазе јер „сиромаштво разара лепоту и поезију детињства“ (Петровић, 1984, стр. 63). У сновима дјечака Марка у приповијети *На обали* у свијести се рађа баш прича о рибици која је прогутала златни прстен. То је стара прича коју препричавају сироти по свијету, како би себе нахранили ријечју и љепотом, јер се тиме „рађају слутње о будућности. Долази до сазнања да је прича лек којим се лечи срце од реске боли, лечи човек у човеку, буди оптимизам из песимизма“ (Смиљковић, 2005, стр. 93).

Загонетка страха, загонетка је свих Андрићевих јунака, не само дјеце, већ и самог писца, сматра Стана Смиљковић (Смиљковић, 2005, стр. 94). У међама страха од живота појављује се и жена, која улази у човјеков живот још у дјетињству (*Мила и Прелац*), жена је неко ко пробуди нејасну топлину и приврженост, али и остави ожиљак и рану у свијести (Радовић, 1962, стр. 89). Наги леш утопљене жене који је поплава донијела у двориште изазваће у дјечаковој души немир и непојмљив страх који ће га мучити читав живот и окончати се тек смрћу (*Смрт у Синановој текији*).

Уз страх је нераскидиво везана и кривица. Андрић је свјестан колико сваком дјетету ово осјећање тешко пада, колико га сатире. Одрасли не би требало да дјецу оптерећују овим осјећањем. „Васпитањем би требало од самог почетка сузбијати у детету то болесно осећање кривице, а понекад ми се чини да би такве људе требало кажњавати управо због тих њихових уображених греха и престапа... (Андрић ЗПП, 1976, стр. 112). И још: „Мисао о људској кривици, сама чињеница да може да постоји таква мисао, искључује сваку могућност потпуне среће и трајног мира у људском животу. (...) Јер, могућност постојања човекове кривице претпоставља посве другог човека, великог, моћног, слободног, а он то није и тешко то бива, и само на махове. Та мисао је нешто као казна, и то страшна, за грех који нисмо починили, јер нисмо ни способни да га починимо“ (Исто, стр. 132).

У приповијеткама као што су *Књига*, *Прозор*, *На обали* јасно се види како се дијете тешко носи са овим осјећањем. У приповијети *Прозор* дјечак осјећа кривицу што се његов отац понаша за заједничким вечерама тако као да читаву породицу кажњава за нешто што нису учинили: „Најпре се тако уздигне, исправи тамна (или се мени чини да је тамна) фигура очева и приђе ми тако близу да од ње не видим право ни њу саму (...) Јер, тада нестане и оца и мене и куће и познатог света. Све пређе у нејасну, до неиздржљивости болну игру“ (Андрић, 2008, стр. 462).

Приповијетка *Књига* преноси сав интензитет кривице која као коб неумољиво прогони дјечака, мучи га и сатире. „Недеље и месеци пролазили су, а догађај са књигом, обичан и незнатан сам по себи, добивао је, стално и све брже, нестварни и аветињски изглед мучне тајне и непоправљиве грешке“ (Андрић, 2008, стр. 227). Дјечак чак долази до мисли о смрти као једином избављењу : „Да умрем – мислио је тада дечак у кревету, стегнутих вилица, сав згрчен – да умрем сада одмах! Умрети, значило би не морати поверавати се никоме, не чекати чуда која неће да дођу, не одговарати за оно за шта ниси крив, не морати никад више ступити пред оног риђег, подругљивог човека. То би значило да нестане мене, али са мном и књига, здравих, оштећених и поправљених, и библиотека и библиотекар, и одговорности, и страха од њих“ (Исто, стр. 227).

Дјеци у њиховим мукама одрастања мало или нимало могу помоћи родитељи и старији. Андрићева дјеца на путу одрастања су усамљена.<sup>1</sup> Такви су и јунаци приповиједака *Прозор*, *Књига*, *Мила и Прелац*, *Деца*, али и приповиједака *На обали* и *Панорама*.

Штавише, дјеци често слиједи казна и за неучињено, па дијете страда и пати у сукобу са свијетом одраслих који му дјелује као начињен да недужнима и нејакима наноси бол.

И вршњаци могу загорчати дјетињство. Окрутне дјечије игре хајке на мале Јевреје које осјетљиву дјечију душу доводе у позицију да мора да бира: да се повинује вољи сурових вођа или чини у складу са својом дубоко хуманом природом која не може нанијети зло недужнима (приповијетка *Деца*). Кад и нису тако окрутне, дјечије игре нису увијек извор радости, него важних и тешких сазнања о томе како је танка граница између игре и збиље, како оружје из игре може да нанесе бол, како игре нема без саиграча – како у самоћи нема ничег осим тјескобе, пустоши и страха, чак и на чудесним мјестима, оазама дјетињства као што је кула, како постоје и неке тајновите и чудне релације између старијег друга и дјевојчице која залута у царство дјечачких игра, чудне игре које припадају свијету одраслих. Какве су то игре, ко их игра и какав траг остављају на дјетињој души сазнајемо из приповијетке *Кула*. Амбијент у који су те игре смјештене (стара турска барутана) на много начина одређује те игре, игре без тог простора не би ни постојале: „На једној страни варош са грађанима и чаршијом, са школом, кућом и породицом, а на другој – кула. Цео живот оног првог света био је њему и његовим друговима досадан, изгледао је неважан и нестваран, а прави, главни, истински свет – била је кула са игром и доживљајима које само игра даје, и само у детињству, у доба кад се живи животом својих жеља и тако доживљава све што се жели. А најдубље дечачке жеље, ношене маштом и незадрживим снагама тела које се развија и расте, бирају често за своје поприште забачена, напуштена места и рушевине“ (Андрић, 1988, стр. 10).

<sup>1</sup> Самоћа је и пишчева животна прича, стални пратилац, константа и мора која му је тровала дане. „Самоћа је“, каже о Андрићу Мухарем Первић, „била казна његовог живота, али и извор његове литературе“ (Первић 1962, стр. 226).

Ни први пољубац није лијепо искуство, није ни налик ономе што устрептало срце очекује у вријеме првих симпатија. Марко, јунак приче *На обали*, дуго машта о пољупцу са необичном дјевојчицом, чиновничком кћери, странкињом Розом Калином, а оно што услиједи је нелагодно, пуно сметњи и нимало чудесно: „Осећа свој нос као сметњу, усне одрвенеле, неће да га слушају. Њена коса, плава, тврда и оштра као метална жица, голица му очи, а он не сме и не може да је уклони, јер и не зна да има руке. А она, као за инат, нит се миче нити шта говори, нит га привлачи нит одбија (Исто, стр. 101).

У овој причи Марко размишља и о камијевској теми апсурда живљења. Његово гесло: „Пливати и испливати“ постаје метафора за читав његов живот у коме треба окренути леђа и маштањима, и свему ономе чему се надао а није било, што очекује, а нема изгледа да икада буде и ономе што би можда и пожелио да је живот који живи почему другачији.

Та растрзаност између онога што дијете жели и онога што му живот нуди проблем је који сусрећемо и у причи *Панорама*. Дјечак, јунак приче, преиспитује себе, своје вриједности наспрам оних општеважећих, које не разумије и у које се никако не уклапа. Стварни свијет са живим људима који функционише на принципу људског неразумијевања и по диктату силе, власти, новца и рачуна, сушта је супротност његовом кога краси богатство, љепота и радост, али који је само слика.

Прича о панорами свијета је и прича о стасовању умјетника, прича о томе како механички свијет у сликама који је нудило аустријско предузеће најприје постаје нова реалност талентованог и осјетљивог бића, а онда у њему самом гради могућност стварања нових и нових слика другачијих од оних постојећих, али и нових свијетова. *Панорама* је прича која својом дубоком поетском симболичком подсећа на суштину Андрићевог стваралаштва. „У овој причи човек као да стоји пред самим лицем света“... И овде ћемо се срести са старом и провереном Андрићевом мисли: ништа се у човеку – ни лепо ни ружно – не може догодити изван и независно од његове свакодневне људске стварности“ (Тошовић, 1962, стр. 108).

Душевни живот малих Андрићевих јунака је сав од снова и чуђења, од емоционалних напона, али и од настојања да се идеално пронађе у стварности. У приповиједи *Мила и Прелац* налазимо овакво настојање: тетка Мила је за дјечака идеално биће од кога му свакодневно од саме чињенице да она постоји долази неизмјерна радост. У причи је посебно важан моменат кад дјечак покушава да расвијетли мистерију чудног странца који је дошао у град и који на необичан начин привлачи пажњу његове вољене тетке Миле. Дјечак осјећа да је на неки непознат начин чудни странац њему супарник у љубави према тека-Мили. Разрјешење мистерије шта се то дешава између обожаване тетке и омраженог странца морало је најприје ићи преко разоткривања тајне ко је тај странац. Дјечак прати Прелца по граду и у тренутку који је могао бити пресудан за откривање тајне странца злокобног изгледа дјечак заспе, чиме му заувјек измиче могућност да спозна стварност и ријеши загонетку. Остаје слутња нечег нежељеног што се



одиграва између његове тетке и Прелца и што ће трајно замрачити њен лик у дјечаковим очима. Прелчева смрт исто тако остаје тајна – није јасно како је умро. У приповиједи се наводи како је будући да није био пожељан у кафани, доносио ракију на бедем моста и ту пио, те да су га многи видјели ту прије заласка сунца, „али како је са мраком ударио пљусак, он је пошао низ бедем у свој заклон. Тада се морао оклизнути и онако пијан пасти са висине у реку“ (Андрић, 1988, стр. 44). Приповједачу као да није било нарочито важно да објашњава шта се десило са Прелцем. Насупрот ове тајновите, али срамне смрти имамо смрт Ђоркана, вишеградског хамала, бескућника и разбибриге која је смјештена у дане михољског љета и представља прави приказ катарзе, коначног олакшања. У овој приповиједи прелама се читав сноп дилема од метафизичко-емоционалних, преко љубавно-еротских до друштвено-етичких (Вучковић, 1974, стр. 55). Ружна манифестација Ђорканове смрти када му из ушију „тече гној и сукрвица“ преображена је у дјечијој свијести и у њој постаје спиритуализована и лијепа, јер му је Ђоркан био драг, као што су дјеци драги одрасли који то никад не постану, него у души задрже оно суштинско дјечије.

Упоредо са сазнавањем свијета дјечак спознаје и могућа лица тога свијета као добра, али и зла. Лице добра је тетка Мила у којој види „сталну и извесну тачку“ како се у „његовој дечјој свести колебају и мешају границе светова и светови сами“ (Андрић, 1988, стр. 30). Дјечак рјешење за све што не разумије или не може да оправда налази у „срећи од тетка-Миле“. Да постоји и зло лице свијета дјечак открива у мрачном лику Прелца. Он је дошљак, лови градске псе, а кад га повриједи један од уловљених паса, он стегнутих зуба и згрчена лица, обраћајући се право Богу изговара „страшне и тешке псовке, какве дечак никада није чуо, ни пре ни после“. Прелац исказује своје хуљење „као што људи који знају да их нико не гледа и не види изговарају речи усрдне молитве у најтежим тренуцима“ (Исто, стр. 41). Након што види Прелчево лице унакажено од бола и изобличено од зла чијој је манифестацији присуствовао, дјечак се још чвршће везује за ону добру страну оличену у вољеној тетци.

У тренутку кад у Милином оку спази сузу због Прелчеве смрти, дјечак почиње осјећати гнушање и из његове спознаје свијета нестаје биће радости и љепоте, а са њом и нада у постојану одбрану од зла. Прелчеву сахрану дјечак доживљава као да је ријеч о Милиној. За дјечака је она најприје нестала духовно, а након тога је морало да услиједи и физичко нестајање, јер је њено постојање изгубило смисао.

У овој причи и причи *Смрт у Синановој текији* метафизичка питања губе нешто од горке патетике која је повремено била својствена Андрићевим приповиједима. Љубав у причи *Мила и Прелац* манифестује се у финим наговјештајима. Мила је трансцендентална, сублимирани наговјештај и кад је у питању скитница Прелац. Дјечак, наравно, не разумије однос Миле и Прелца, али уочава да тетка њега не примјећује кад се појави скитница. У дјечаку Прелчева драма изазива осјећање кривице пред нечим што није способан да разумије. Младићев „случај“ (његову трагичну људску дилему између глади, мржње и

изгнаности) дјечак доживљава као неку неразумљиву тајну о овом скитници, али и о свијету и људима уопште.

И у приповиједи *Смрт у Синановој текији* носилац приповиједачке акције је дјечија свијест. Алидеде, јунак поменуте приче, припадник је дервишког реда који је за живота сматран свецем због своје чистоте, доброте и исправности, у тренуцима кад креће „Богу на истину“ сјећа се догађаја кад је имао десетак година и пронашао утопљеницу у ријечном наносу. Тај догађај је оставио трауму на њега за читав живот а да тога до тренутка свођења рачуна са животом и свијетом и није био свјестан. Како је вријеме одмицало све се претварало у нејасну кривицу којој није могао дати одушка и која ће остати као тајна која му није дала мира данима и годинама. Његова посљедња мисао није била упућена Богу, већ се вратила на давни догађај са утопљеницом и један који се десио касније кад се сакрио у дворишту и није пустио прогоњену жену у текију. Он који је живио у целибату долази до страшне спознаје да жена стоји, као капија, на излазу као и на улазу овога свијета (Андрић СП, 2008, стр. 160) и да он од људске суштине није нити је икако могао побјећи.

И судбину Рајке Радаковић, јунакиње романа *Госпођица*, одредио је догађај из дјетињства, очев аманет да ради и посебно – штеди. У петнаестој години, „на мрачној тачки, са горким тренутком“ газда-Обреновим банкротом и страшним завјетом штедње покопан је и њен живот. „Твоји приходи не зависе само од тебе него од разних других људи и околности, али твоја штедња зависи једино од тебе. На њу треба да иде сва твоја пажња и сва твоја снага. Ту мораш бити немилосрдна према себи и према другима (...). Ја сам у свом животу другачије мислио и противно радио. Зато сам и пропао...“ (Андрић Гс, 1976, стр. 27) Сав Рајкин каснији живот био је усмјерен само за мишљу да освети и покаје оца, а сва њена трагика се састојала у наопако схваћеном очевом захтјеву да штеди и не буде лакоумна и неопрезна с људима. „Иницијална тачка из које се развија роман потпуно је у знаку трагике, тачније речено, трагичног неспоразума, а сукоб са свијетом, који доноси нагли преображај, сав је знаку потпуног несклада, који трагично језгро обавија хумористичком ауром“ (Поповић, 2012, стр. 26).

Очево искуство претвориће је у заточника новца, у особу која се тврдичлуком брани од живота самога, јер је била отуђена како од најближих, тако и од људи уопште. Андрић каже да за њу није постојало оно дјетињство „за које филозофи и песници кажу да је најсрећније доба људског живота, то безазлено време кад човек не зна ни шта је новац ни напор да се стече, ни одбрана од губитка“. Овај завјет „постао је проклетство, а Рајкина будућност само безуспјешно лијечење трауме понесене из дјетињства“ (Радановић, 1976, стр. 43).

У Андрићевом дјелу постоји још један лик чија је судбина суштински слична Рајкиној. Ријеч је о Николи Роти, тумачу и чиновнику у аустријском конзулату у Травнику, чију судбину је Андрић описао у роману *Травничка хроника*. Он је рођен као дванаесто дијете у сиромашној породици тршћанског обућара. Ситан, блијед, грбав али паметан дјечак се издвајао од своје околине и ускоро је примијећен по способности и почиње да ради у канцеларији бродског

друштва. Ускоро открива да постоји љепши, чистији, богатији свијет, за који му се чинило да је лишен суровости, свађа и грубости којима је био свакодневно изложен у родитељском дому. Он се тада зарекао да ће он живјети другачије или да уопште неће живјети. Међутим, иако успио у каријери, чак и промијенио презиме, па је од рођеног Скарпарота направио ново презиме Рота и тиме се покушао трајно удаљити од свог поријекла, иако са доста прихода и без стварне потребе за жестоком штедњом, он штеди да не би осиромашео, штеди од страха да једног дана неће имати. Мало-помало увиђа да не постоји никакав паралелни свијет који је супротност ономе из његова дјетињства и да се тако лако не може отрести оних дроњака који су га пратили у дјетињству. Проклетство сиромаштва га прати, дјетињство је ударило трајан жиг на његову личност. „Сваким даном спадала је са њега танка позлата некадашњег достојанства и лажне слике и господства (...) заслепљен потпуно својом нездравом мржњом, он није ни примећивао да се нагло мења, да пада и да у том паду брзо прелази уназад цео пут свога дугог и мучног успона“ (Андрић ТХ, 1976, стр. 416). Андрићево мајсторство тумача људске природе је и овдје видљиво, јер хуморна аура наткриљује и лик Николе Роте. Андрићев хумор је битно средство у његовој апаратури чиме је он на трагу Хермана Хесеа и егзистенцијалистичког поимања литературе, односно хумора: „Хумор је једино средство да се синтетизовано захвати и савлада неуротичарски икомлексирана стострука располућеност људске природе, да се подједнако избегне и трагика искључивости и баналност компромиса. Хумор премошћује и сједињује све области људског свесног бића и хармонично спаја њихово зрачење у кристалној призми свог непоколебљивог интегритета и јединства“ (Glušćević, 1977, стр. 12). Сам Андрић је најбоље дефинисао свој хумор: „Хумор који ништа не стоји, ништа и не вреди. Хумористи 'низ длаку', хумористи по поруцбини и не заслужују то име. Иза њиховог хумора нема ни напора мисли ни узбуне осећања, ни огорчења ни жалост, ни протеста, ни ризика“ (Андрић ЗПП, 1981, стр. 221).

Дјетињство битно одређује живот и јунака романа *Омер наша Латас*: Мићо Латас из Јање Горе, као деветогодишњи дјечак осјећа силни несклад између своје скромне садашњости, сиромаштва родитељске куће и жеље за другим и далеким, његов поглед стално је уперен навише, према небу, јер „тако треба гледати, и једино из те перспективе он хоће да гледа, јер тада губи из вида родну кућу и окућницу и заборавља све који га окружује“ (Андрић ОПЛ, 1976, стр. 104). Желећи да промијени своје окружење, а у недостатку других могућности, почиње да бићима и стварима око себе надијева нова имена: „Зекуља, Шаров, Јања Гора, па и његов мали брат Никола, ослобађају се својих јадних, грубих назива и добијају нова, заносна имена која их, бар за тренутак, уздижу, преображавају и чине достојним предела које он сад гледа и великог, слободног и сјајног живота који он у тим пределима живи“ (Андрић ОПЛ, 1976, стр. 147). Он бира свој пут успјеха по сваку цијену, турчи се, доспијева до високог положаја у Турској царевини. За разлику од Мехмед-паше Соколовића он не осјећа обавезу да

помогне своје крају, он и посљедњу нејасну везу са својим извориштем свјесно кида и одриче јој постојање.

### Закључак

Познавањем пишчеве биографију можемо нешто знати о свијету дјетињства представљеном у његовом дјелу, али се тај свијет тиме ни чињенично, ни вредносно, ни естетски, ни симболично, ни идејно не дефинише у потпуности. То је, прије бисмо рекли, добра полазна тачка за анализу тог новоствореног фиктивног свијета. У своје дјелу Иво Андрић се често бави дјетињством, а тема муке одрастања је једна од најприсутнијих. Андрић дјетињство не одваја од осталих етапа људског живота, него га посматра као доба кад дијете почиње да страда и пати од свих болова који ће га мучити и касније. За Андрићев свијет дјетињства пресуднији је психолошки него социјални аспект доживљаја свијета.

Андрићева дјеца се рано суочавају са опором стварношћу, суочавају се са апсурдом живљења камијевског типа. Дијете је растрзано између онога што жели и онога што му живот нуди. Лица добра и зла су лица свијета која му се откривају ступајући у свијет одраслих. На том путу одрастања Андрићева дјеца су усамљена, окружена су неразумијевањем одраслих који им мало или нимало не могу помоћи. Страх и кривица су стални пратиоци одрастања и неизмјерна мука дјетета, коју године потисну, али никад потпуно не уклањају.

### Извори

- Андрић, И. Гс (1976). *Госпођица*. Београд: Удружени издавачи.  
 Андрић, И. ТХ (1976). *Травничка хроника*. Београд: Удружени издавачи.  
 Андрић, И. ОПЛ (1976). *Омер-паша Латас*. Београд: Удружени издавачи.  
 Андрић, И. СЛП (1976). *Стазе, лица, предели*. Београд: Удружени издавачи.  
 Андрић, И. (1981). *Знакови поред пута*. Београд: Удружени издавачи.  
 Андрић, И. (1988). *Деца*. Сарајево: Свјетлост, Београд: Просвета .  
 Андрић, И. (2008). *Смрт у Синановој текији, у: Сабране приповетке*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

### Литература

- Alonso, A. (1942). *The Stylistic Interpretation of Literary Texts*. Modern Language Notes, Vol. 57, No7 PP 487–496.  
 Бандић, М. (1963). *Иво Андрић: загонетка ведрине*. Нови Сад: Матица српска.  
 Братић, Р. (2000). *Писац и документ*, Београд: Рашка школа.  
 Вучковић, Р. (1974). *Велика синтеза: о Иви Андрићу*. Сарајево: Свјетлост.  
 Gluščević, Z. (1977). predgovor u: Herman Hese, *Stepski vuk* (prevela Sonja Perović). Beograd: Slovo ljubve.  
 Денић, С. (2005). *Опште и лично, Огледи о књижевности*. Београд: „Филип Вишњић“, Врање: Учитељски факултет.

Злотовиц, М. (1982). *Страхови код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Леовац, С. (1962). *Иво Андрић*, у: *Критичари о Иви Андрићу* (приредио Петар Џацић). Београд: Нолит.

Первић, М. (1962). *Приповетке Иве Андрића* у: *Критичари о Иви Андрићу* (приредио Петар Џацић). Београд: Нолит, 207–228.

Поповић, Р. (2012). *Горка ведрина истока (Хумор у Андрићевим романима)*. Бања Лука: Арт принт.

Прелевић, Р. (1989). *Андрић и Крлежа као писци детињства*. Бања Лука: Глас

Радановић, Н. (1976). *Огледи*. Сарајево: Свјетлост.

Радовић, Ђ. (1962). *Игра за живот*, у: *Критичари о Иви Андрићу* (приредио Петар Џацић). Београд: Нолит.

Тошовић, Р. (1962). *Реализам Иве Андрића*, у: *Критичари о Иви Андрићу* (приредио Петар Џацић). Београд: Нолит.

Milena Ivanović Kovačević, Jovica Bunčić

## GROWING UP PAINS AS MOTIF OF ANDRIĆ'S NARRATIVE WORLD

### Summary

*One of the most common motifs in the narrative world of Ivo Andrić is the pain of growing up. The famous writer within his stories and novels insists that by psychology and by the entire spiritual life, the child is just a man who is not easily reconciled with the knowledge that the world is "full of evils and incomprehensible responsibility". The child early becomes aware of the cruelty of the world that surrounds him, and this knowledge is becoming more complete as he grows up. This paper analyzes the ways that all the pains of growing up are manifested and how it affects the child, on the threshold of the adult world.*

**Keywords:** *childhood, Andrić, narrative world, loneliness, existence.*

**Миленко Ђурчић\***  
**Драгица Милинковић**  
Педагошки факултет у Бијељини

**Слађана Петронић**  
Пољопривредни факултет Источно Сарајево

**Драгана Радивојевић**  
Педагошки факултет у Бијељини

**Наташа Братић**  
Пољопривредни факултет Источно Сарајево

УДК 582.26(497.6)  
DOI 10.7251/NSK1602072C  
Оригинални научни рад

## СИЛИКАТНЕ АЛГЕ КАО БИОЛОШКИ ИНДИКАТОРИ КВАЛИТЕТА ВОДЕ РИЈЕКЕ САВЕ НА ЛОКАЛИТЕТУ БРЧКО ДИСТРИКТА

***Апстракт:** Истраживања и детерминација силикатних алги (Bacillariophyta) као биолошких индикатора квалитета воде ријеке Саве на локалитету Брчко Дистрикт вршена су током 2014. године.*

*Узорковање и детерминација таксона вршена је сваког мјесеца током цијеле године, те је праћена њихова квалитативна и квантитативна динамика.*

*Релативно велики број идентификованих таксона Bacillariophyta (38), те доминантност  $\beta$ -мезосапробних индикатора у ријечи Сави упућује на закључак да се ови екосистеми налазе на нивоу полуције типичне за све низијске водотокове.*

***Кључне ријечи:** ријека, силикатне алге, биоиндикатор, загађеност.*

### Увод

Загађеност животне средине данас је актуелнија више него икада. Често смо скептични када је у питању здравствена исправност хране коју свакодневно конзумирамо, али још више воде која је све више загађена, а без које нема ниједног животног процеса у било ком биотичком систему.

У лимнологији се највећа пажња поклања загађивању воде разградљивим органским материјама, јер је то најчешћи вид загађивања водотокова. Ради се углавном о већој неупотребљивости воде. Међутим, поред органских материја које су алогеног поријекла, у свакој води се налазе аутогене органске материје које настају као посљедица природних процеса у екосистемима. Према томе, сапробност је општа појава у метаболичким процесима водених екосистема, а антропогени утицаји само потенцирају већ постојеће процесе. То значи да у природним условима и нема воде која би била слободна од органских материја.

Због велике дужине, око 940 km, читаво подручје ријеке Саве дијели се на три дијела: горњи, средњи и доњи ток. Локалитет који је изабран за узорковање материјала налази се у доњем току ријеке Саве.

У непосредној близини овог локалитета налази се и пристаниште за теретне бродове и чамце. Вода је јако замућена, а струја носи велике количине отпадног материјала. Струјање воде је испод 0,5m/sec. Водни режим ријеке Саве значајно утиче на водни режим свих водених екосистема овога подручја, укључујући и бунаре из којих се користи вода за пиће.

#### Материјал и методе

Материјал је сакупљен као бентос на камену, бетону и другим чврстим подлогама у води. Узорци су спремљени у етикетиране бочице и конзервирани 4% формалдехидом. Узорковање материјала је вршено сваког мјесеца током свих годишњих доба. Материјал је обрађен према методи Hustedta (1930) и, у зависности од материјала, модификованом методом Јерковића (1978), а добијена суспензија је коришћена за прављење трајних препарата. Израђено је више трајних препарата при чему је као уклопни медиј употребљен канада балзам индекса 1,53. Нумеричка анализа силикатних алги вршена је паралелно са квалитативном анализом. Детерминација и бројање јединки по јединици површине вршени су под бинокуларним микроскопом „ZEISS“ са имерзионим објективом. Детерминација таксона је вршена према Krammer, Lange-Bertalot (1986, 1988, 1991a, 1991b).

#### Резултати и дискусија

Истраживања Bacillariophyta као индикатора квалитета воде ријеке Саве вршена су током сва четити годишња доба. Идентификовано је 38 врста и инфраспецијских такса Bacillariophyta из листе сапробности Сладачака (1974) и SEV-a (1972) (Табела 1).

Табела 1. Преглед Bacillariophyta – индикатора квалитета воде ријеке Саве на локалитету Брчко Дистрикт

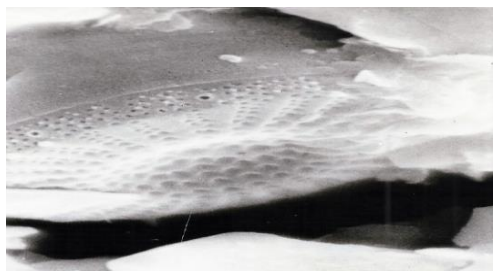
Таксон	степен сапробности
<i>Achnanthes lanceolata</i> ssp. lanc. var. lanceolata (Breb.) Grun. (Слика 1)	х-β <sup>1</sup>
<i>Amphora pediculus</i> (Kiitzing) Grunow	β-α
<i>Cocconeis pediculus</i> Ehrenberg	β
<i>Cyclotella meneghiniana</i> Kiitzing (Слика 2)	α-β
<i>C. bodanica</i> var. <i>Affinis</i> (Grunow) Cleve-Euler	о
<i>Cumatopleura solea</i> var. <i>solea</i> (Brebisson) W. Smith	α-β
<i>Aulacoseira granulata</i> var. <i>granulata</i> (Ehrenberg) Simonsen	β
<i>Cymbella silesiaca</i> Bleisch in Rabenhorst	β
<i>Diploneis ovalis</i> (Hilse) Cleve	β
<i>Diatoma vulgare</i> Bory	β
<i>D. ehrenbergii</i> Kiitzing	х-о
<i>Frustulia vulgare</i> (Thwaites) De Toni	о
<i>Fragilaria ulna</i> var. <i>ulna</i> (Nitzsch) Lange-Bertalot	β
<i>F. pinata</i> var. <i>pinata</i> Ehrenberg	о
<i>F. breavistriata</i> Grunow	о
<i>Gomphonema parvulum</i> var. <i>parv. f. parvulum</i> Kiitzing (Слика 3)	β

<i>G. grovei</i> var. <i>lingulatum</i> (Hustedt) Lange-Bertalot	α-β
<i>G. olivaceum</i> var. <i>Olivaceum</i> (Hornemann) Brebisson	β
<i>Hantzschia amphioxys</i> (Ehr.) Grunow	α
<i>Meridion circulare</i> var. <i>circulare</i> (Greville) Agardh	х-о
<i>Gyrosigma acuminatum</i> (Kiitzing) Rabenhorst	β
<i>G. spencerii</i> (Quekett) Griffith i Heufrey	β
<i>Navicula capitata</i> var. <i>capitata</i> Ehrenberg	β-α
<i>N. cuspidata</i> (Kiitzing) Kiitzing	β-α
<i>N. cryptocephala</i> Lange-Bertalot	α
<i>N. placentula</i> (Ehrenberg) Kiitzing	о
<i>N. viridula</i> var. <i>Viridula</i> (Kiitzing) Ehrenberg	α
<i>N. lanceolata</i> (Agardh) Ehrenberg	α
<i>N. bacillum</i> Ehrenberg	β
<i>N. reinhardtii</i> (Grunow) Grunow in Cleve et Moller	β
<i>N. pupula</i> var. <i>pupula</i> Kiitzing	β
<i>Nitzschia linearis</i> (Agardh) W. Smith	о-β
<i>N. inconspicua</i> Grunow	α-β
<i>N. palea</i> (Kiitzing) W. Smith	α
<i>N. recta</i> Hantzsch in Rabenhorst	β
<i>Pinnularia maior</i> (Kiitzing) Rabenhorst	α
<i>P. viridis</i> (Nitzsch) Ehrenberg	β
<i>Rhoicosphaenia abbreviata</i> (C.Agardh) Lange-Bertalot	β-α

<sup>1</sup>показатељи сапробности: х-ксеносапробан, о-олигосапроба, β-мезосапробан  
α-мезосапробан, р-полисапробан



Слика 1. *Achnanthes lanceolata* ssp. *lanc.* var. *lanceolata* (Breb.) Grun.



Слика 2. *Cyclotella meneghiniana* Kiitzing





Слика 3. *Gomphonema parvulum* var. *parv. f. parvulum* Kiitzing

Из Табеле 1. према показатељима сапробности (Sladaček, 1974) види се да су β-мезосапробне *Bacillariophyta* доминантне у односу на укупан број идентификованих таксона на локалитету Брчко Дистрикт (38). Идентификовано је 15 β-мезосапробних *Bacillariophyta* или 39,47%.

Ђурчић (1999) у ријеци Сави на локалитету Б. Рача идентификује 41 врсту и инфраспецијску таксу *Bacillariophyta* од којих је 17 β-мезосапробних или 41,46%. Према овим показатељима јасно је да се ради о II класи бонитета, односно квалитета воде што указује на умјерено загађење ријеке Саве на овим локалитетима.

Томец и сар. (2009), истражујући састав микрофитобентоса у ријеци Сутли, која је притока ријеке Саве истичу да међу идентификованим *Bacillariophyta* доминирају такође β-мезосапробни индикатори што указује да се ради о II класи квалитета воде.

Хаџиахметовић (2012) у оквиру мониторинга површинских вода АУП САВА истражује станишта која припадају сливу ријеке Саве (језеро Модрац, ушће ријеке Спрече) и међу идентификованим силикатним алгама чији је диверзитет врста, у односу на наша истраживања низак, такође налази највише β-мезосапробних индикатора што упућује на II класу квалитета воде.

У оквиру мониторинга квалитета површинских вода у Републици Српској у току 2012. године на више локалитета, односно станишта, идентификован је већи број таксона *Bacillariophyta*, али без таксативног навођења о којим се врстама ради. Наиме, истраживања су вршена у више ријека у Републици Српској (Сава, Дрина, Врбас, Уна и др.) на одређеним локацијама. На ријеци Сави узорковање алголошког материјала је вршено у Б. Рачи, Броду и код Градишке. У свим испитиваним водотоцима међународним надзорним мониторингом (TNMN) утврђено је присуство 44 таксона из 19 родова *Bacillariophyta*. У извјештају се истиче да је ријека Сава на локалитету Б. Рача средње загађена и да се ради о II–III класи воде, што на неки начин коиндицира са нашим налазима.

Паралелно са квалитативном анализом, односно детерминацијом таксона *Bacillariophyta* као индикатора квалитета воде, вршена је квантитативна анализа бројањем јединки по јединици површине, односно нумеричка анализа.

Детерминација и бројање јединки по јединици површине вршени су под бинокуларним микроскопом „ZEISS“ са имерзионим објективом уз увећање 1500 пута. Израчунавање броја јединки на јединицу површине вршено је према Ђурчићу (1993):

$$x \text{ јед/см}^2 = \frac{S \times n}{N \times S_1} \cdot F$$

гдје је:

$S$  – површина покровне плочице

$n$  – број јединки једног таксона

$N$  – број видних поља на којима је вршено бројање

$S_1$  – површина једног видног поља

$F$  – фактор (однос запремина концентрата у ml/површине супстрата за узорак  $x$  запремина подзорка у ml).

Oemke i Burton (1986) густину силикатних алги по јединици површине израчунавају помоћу једначине:

$$\text{cell} \cdot \text{m}^{-2} = \frac{(\text{Valves Counted}) (\text{Coverslip area mm}) (\text{Vol. of Concentrate ml})}{(\text{area counted mm}) (\text{Subsample volume ml}) (\text{Area substrate sampled m})}$$

што одговара једначини по којој су вршена израчунавања броја јединки на јединицу површине у нашим истраживањима. На сваком трајном препарату вршено је 5 бројања по 100 јединки.

Број јединки *Bacillariophyta* по јединици површине кретао се у границама од 220.000–434.000 јед/см<sup>2</sup>. Продукција *Bacillariophyta* је показивала сезонска колебања. Углавном је могуће разликовати три периода: касна јесен са великим, пролеће, лето и рана јесен са средњим и касна јесен и рана зима са малим интензитетом продукције.

Наши резултати о броју јединки на јединицу површине доста коиндицирају са налазима других истраживача. Тако, нпр. Hudon i Bourget (1983) налазе да је број јединки по јединици површине на 1m дубине ријеке 160.000 јед/см<sup>2</sup>.

Cattaneo i Kalf (1978) наводе да су бентичке *Bacillariophyta* језера Мемфремагог заступљене са релативно већим бројем јединки по јединици површине. Тако су забиљежене вриједности од 224.500–616.200 јед/см<sup>2</sup>.

Oemke i Burton (1986) истражујући станишта у брзацима и мирним дијеловима тока ријеке у горњем Мичигену биљеже вриједности од 374.000 јед/cm<sup>2</sup>.

Проценом релативне бројности, односно релативне абунданце, такође је установљено да продукција Bacillariophyta на истраженом локалитету показује сезонска колебања. Одређивање релативне бројности вршено је према шестостепеној скали 1, 2, 3, 5, 7, 9 према Weglu (1983) гдје је: 1 – врло ријетко, 2 – ријетко, 3 – умјерено често, 5 – често, 7 – врло често, 9 – масовно.

### Закључак

Истраживања силикатних алги (Bacillariophyta) на локалитету Брчко Дистрикт су показала да је утврђен релативно велики број таксона Bacillariophyta. Најдоминантнији по броју врста су родови Navicula (23,68%), Nitzschia (10,52%) и Gomphonema (7,89%).

Наши налази о доминантности таксона силикатних алги коиндицирају са налазима Hustedta (1945) који је изнио тврдњу да на Балканском полуострву по броју врста доминирају родови Navicula (25,62%), Symbella (17,70%), Nitzschia (7,48%) и Achnanthes (7,02%).

Релативно велики број идентификованих таксона Bacillariophyta, те доминантност β-мезосапробних индикатора у ријечи Сави на локалитету Брчко Дистрикт упућује на закључак да се ови екосистеми налазе на нивоу полуције типичне за све низијске водотокове.

Међутим, присуство релативно већег броја таксона β-α и α-мезосапробног карактера, јасно указују на интензиван антропогени утицај на ове екосистеме, што је било евидентно у току истраживања.

Резултати истраживања Bacillariophyta у ријечи Сави на локалитету Б. Рача (Ђурчић, 1999) доста су слични нашим налазима у ријечи Сави на локалитету у Брчко Дистрикту, односно и на једном и на другом локалитету биоиндикаторске врсте су показале да је ријека Сава средње загађена.

Интересантно је запазити да Матоничкин et al. (1975) на локалитету Б. Рача у ријечи Сави идентификују само *Diatom vulgare* као β-мезосапроба.

### Литература

- Cattaneo, A., Kalff, J. (1978). Seasonal changes the epiphyte community of natural and artificial macrophytes in lake Memphremagog. *Hydrobiologia*, 60 (2), 135–144.
- Ćurčić, M. (1993). *Floristička i ekološka istraživanja Bacillariophyta u bunarima na području Semberije*. Doktorska disertacija. Beograd: Biološki fakultet.
- Ćurčić, M. (1999). Valorizacija kvaliteta vode rijeke Save na lokalitetu B. Rača na osnovu bioloških indikatora (Bacillariophyta). *Zaštita voda 99, Zbornik radova*, 273–276, Soko Banja.

- Hustedt, F. (1930). Bacillariophytain: A. Pascher, *Die Süßwasserflora Mitteleuropas*, 10, 1–466, Jena.
- Hustedt, F. (1945). Diatomeen aus Seen und Quellengebieten der Balkan-Halbinsel. *Arch. Hydrobiol.* 40, 867–973.
- Hudon, C., Bourget, E. (1983). The effect of light on the vertical structure of epibenthic diatom communities. *Bot. Mar.* 26, 317–330.
- Hadžiahmetović, A. (2012). Kvalitativno-kvantitativna analiza fitoplanktona jezera/ akumulacija u okviru monitoringa površinskih voda AUP SAVA. *Voda i mi*, 79.
- Jerković, L. (1978). Dijatomeje sliva gornjeg toka rijeke Neretve. *Godišnjak Biološkog instituta* (monografija), 30, 5–88, Sarajevo.
- Krammer, K. & Lange-Bertalot, H. (1986). Süßwasserflora von Mitteleuropa. *Bacillariophyceae 2/1*, Gustav Fischer Verlag.
- Krammer, K. & Lange-Bertalot, H. (1988). Süßwasserflora von Mitteleuropa. *Bacillariophyceae 2/2*, Gustav Fischer Verlag.
- Krammer, K. & Lange-Bertalot, H. (1991a). Süßwasserflora von Mitteleuropa. *Bacillariophyceae 2/3*, Gustav Fischer Verlag.
- Krammer, K. & Lange-Bertalot, H. (1991b). Süßwasserflora von Mitteleuropa. *Bacillariophyceae 2/4*, Gustav Fischer Verlag.
- Matoničkin, et al. (1975). *Prilog valorizaciji voda ekosistema rijeke Save*. Zagreb: Prirodoslovni-matematički fakultet, 68–70.
- Ministarstvo poljoprivrede, šumarstva i vodoprivrede. Agencija za vode oblasnog riječnog sliva Save-Bijeljina (2012). *Monitoring kvaliteta površinskih voda u RS*.
- Oemke, M. P. & Burton, M. T. (1986). Diatom colonization dynamics in a lotic system. *Hydrobiologia*, 139, 153–166.
- Sladeček, V. (1974). System of water quality from the biological point of view. *Ergebn. Limnologie*, 7, 1–218.
- SEV (1977). Unificiranje metodi isledovanja kačestva vod. III. *Metodi biologičeskoga analiza vod. 1. Indikatori saprobnosti*. Moskva.
- Tomec, M. et al. (2009). Sastav mikrofitobentosa u rijeci Sutli. *Ribarstvo*, 67, 133–143.
- Wegl, R. (1983). Index für Limnosaprobität. *Gewwasser Abwasser* 26.

Milenko Ćurčić, Dragica Milinković, Slađana Petronić, Dragana Radivojević, Nataša Bratić

**SILICATE ALGAE AS BIOLOGICAL INDICATORS OF WATER QUALITY  
OF THE RIVER SAVA AT THE LOCALITY BRČKO DISTRIKT**

**Summary**

*Research and determination of diatoms (Bacillariophyta) as biological indicators of water quality of the river Sava at the site of Brčko Distrikt were carried out during 2014.*

*Sampling and determination of taxon was performed every month throughout the year, and accompanied by their qualitative and quantitative dynamics.*

*The relatively large number of identified taxon Bacillariophyta (38), and the dominance of  $\beta$ -mezosaprobic indicators in the river Sava suggests that these ecosystems are on the level of pollution typical for all lowland streams.*

**Keywords:** rivers, silicate algae, bioindicators, pollution.

Татјана А. Думитрашковић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 821.111.09-32 Chaucer G. 1/7]:82.02  
DOI 10.7251/NSK1602081D  
Оригинални научни рад

## ЖЕНСКИ ЛИКОВИ ЧОСЕРОВИХ *КАНТЕРБЕРИЈСКИХ ПРИЧА* У КОНТЕКСТУ ФЕМИНИСТИЧКИХ ИДЕЈА

**Анстракт:** Рад се бави оним што се данас назива „женским питањем“ у Чосеровим Кантерберијским причама и има за циљ откривање неких аспеката живота жене касног средњег века у контексту феминистичких идеја. У скоро свим причама које у овом делу причају мушкарци жене су у подређеном положају, њихова слика је, углавном, статична, стереотипна и пуна предрасуда. Међутим, приче које причају женски приповедача су приказ појединачних надања и снова жена које нису у потпуности задовољне традицијом која одређује њихов положај у друштву у којем доминирају мушкарци. Чосерове жене су храбре, лукаве, невине и дволичне, а њихови гласови су гласови наде које противрече систему чији су оне део. Без обзира што су све зависне од својих мушких заштитника, било да су они очеви, браћа, мужеви или љубавници, оне желе више од краткорочних решења за своје животе и траже виши идеал који се може применити за побољшање положаја жене уопште.

**Кључне речи:** Кантерберијске приче, положај жене, традиција, феминизам.

### Увод

Џефри Чосер је једна од најугицајнијих личности у историји енглеске књижевности, а његово дело *Кантерберијске приче* је бестселер и једна од најпопуларнијих књига на енглеском језику од појаве првог издања које је седамдесетих година петнаестог века штампао Вилијам Какстон, спада у највећа достигнућа енглеске средњовековне књижевности. Често прилагођавана за читање модерној публици, ова књига представља важан писани извор који може савременим проучаваоцима средњовековне Енглеске да помогне у бољем разумевању тог периода. *Кантерберијске приче* представљају збирку најразноврснијих приповедака које група ходочасника прича на путу за Кентербери, али ниједна није толико значајна као *Пролог* у коме Чосер нуди живописне описе средњовековног живота описујући све слојеве енглеског друштва четрнаестог века. У свом *Прологу* Чосер је желео да прикаже средњовековно друштво у свој својој сложености, али Бринк примећује да он не приказује највише и најниже слојеве друштва, као и да не описује друштво на традиционалан начин (Brink, 1893). Да је Чосер био више од традиционалног сатиричара, указује и то што он, описујући средњовековни живот, није превидео његову „светлију страну“. Дакле, он приказује добро и лоше, идеално и прагматично. Сваки од ходочасника може лако да буде одређен оним што је о њему речено у *Прологу*, а они даље потврђују своје особине својим наративним

\* tatjana.dumitrašković@pfb.ues.rs.ba

стиловима и избором теме. Сви ходочасници се лако могу идентификовати са свим својим манама. Они су сви индивидуе иако сваки од њих карактерише друштвену класу или групу. Ходочасници и њихове приче су у исто време појединци и чланови чврсте друштвене структуре. Они изражавају различите ставове о сличним питањима и тако показују сву сложеност средњовековног живота.

Рад се бави оним што се данас назива „женским питањем“ у Чосеровим *Кантерберијским причама* и анализира како Чосер описује женске ликове и да ли те приче одражавају очекивано понашање жене његовог доба, између 1300. и 1400. године, као и да ли се женски ликови потчињавају мушкој доминацији и пасивно прихватају своју судбину или подривају мушку доминацију, следећи сопствена убеђења и покушавајући да остваре контролу над својим животом. Он покушава и да открије неке аспекте живота средњовековне жене како ју је видео Чосер. *Кантерберијске приче* са читавим низом приповедача, стилова и ставова су одличан извор за такво истраживање.

Средњовековна мисао била је дубоко укореењена у хришћански систем веровања. Црква је утицала на све области живота, тако да хришћанство у Чосерово време није било само религија, већ начин живота. Књижевна традиција је била првенствено религиозна, став према женама, породици и питањима свакодневног живота била су такође под утицајем Цркве. Жене су сматране инфериорним због чега су морале да буду покорне и то се сматрало правилом у касном средњем веку. Жена је посматрана и кроз призм девице и мајке, што је био идеал могућих, прихватљивих женских улога у средњем веку. Христова мајка је била и идеал честитости и мајчинства. Она је непрестано стављана испред и калуђерица и жена као пример кога треба имитирати иако тај пример никад није могао бити достигнут.

Жене Чосеровог доба биле су потчињене и послушне мушкарцу односно фигури мушкарца која је била доминантна у друштвеном систему четрнаестог века. Та мушка фигура је била обично отац, а после удаје жена је постајала „покретна имовина“ свог мужа. Она је била толико зависна од мужа да, када је је био у питању њен правни статус, њу нису сматрали „правно компетентном“ одраслом особом. После удаје сва њена имовина одмах би припала мужу а ако би он умро, право наслеђивања имали су његови синови и браћа, док би жени то право било ускраћено. У неким случајевима жена би наследила имовину када није било мушких наследника, а некада би до те имовине долазила и на друге начине. Неке жене су успевале да контролишу своје мужеве манипулацијом што би им омогућило да имају контролу над једни делом имовине, док им је муж био жив и као и после његове смрти. Жене које би стекле такву моћ пркосиле су правилу по коме је жена била у потлаченом положају у односу на мушкарца, а које је наметало свештенство цитирајући свете текстове. За жену је било тешко и да постане члан манастирске заједнице, јер је њено чланство зависило од висине прилога који је манастир морао да добије у њено име. Да би могла да постане члан манастирске заједнице било је потребно да поседује извесна финансијска

средства. Међутим, патријархална друштвена структура у средњем веку није успевала да у потпуности искључи све жене из учествовања у јавном животу. Сачувани су подаци о женама које су се бавиле пољопривредом раме уз раме са својим мужевима, биле успешне у многим занатима као што су шивење и ткање, водиле сопствене послове и управљале имањима (Hopkins, 1997, стр. 8). Ове жене су се на извештан начин буниле против патријархалних вредности, али их је закон дискриминисао јер су независне жене које су радиле могле једва да преживљавају, јер су зарађивале упола мање од мушкараца за исте послове (McNamara, 1989, стр. 35). Са веома малим платама, без каквих права на поседовање имовине, жене су постајале зависне од мушкараца. Патријархално друштво се, дакле, уз помоћ закона и религије побринуло да жене не добију никакву моћ ни у друштвеним ни у економским односима. То правило је патријархално друштво одржавало уз помоћ закона и свештенства.

Чосерова поезија одсликава више од религиозног погледа на живот и односе мушкарца и жене. У њој постоји магловита идеја породичног живота у дворској, витешкој традицији. Витешки код поставља низ правила који се односе на удварање и освајање љубави даме, али правила нестају када се пар венча. После брака религиозна правила о односима мушкарца и жене су се примењивала без икаквог прелазног периода. Дама која је у својим рукама имала живот свог витеза постајала би жена која треба да се покорава свакој мужевљевој жељи (Sanders, 1994, стр. 60–61).

У групи Чосерових ходочасника постоје само три женска приповедача. То је било више него довољно за патријархалну публику средњег века. Мушкарци су имали различите улоге у друштву и могли су да буду класификовани на основу својих послова и друштвеног положаја. Улоге жена су биле изван сваке класификације и било их је само две: калуђерице и мајке тј. супруге. Зато су Чосерова Жена из Бата и Две Калуђерице слика сваког могућег женског постигнућа у оквирима средњовековног друштва. Међутим, приче које причају женски приповедачи представљају слику појединачних нада и снова жена које нису потпуно задовољне традицијом која одређује њихов положај у друштву. Када Присила Мартин описује Чосерове женске ликове, она се фокусира на Жену из Бата и Игуманију. Ова два лика чине основу њене теорије о женама које не одговарају улогама које су им додељене јер су обе на извештан начин глумице: Игуманија која је посвећена глумљењу невиности и Жена из Бата која се као и многе феминисткиње не чини веома женственом. Она оставља по страни Другу Калуђерицу која изгледа потпуно одговарајућом за своју улогу и која је задовољна својом професијом (Martin, 1990, стр. 32–37). Али, без обзира на то колико се ове жене чине неподесним за своје улоге, њихове приче одјекују надом за нечим бољим од онога што им је конвенционална судбина одредила. Ове жене траже више од краткорочних решења за сопствене животе, теже вишем идеалу који се може применити на женско питање уопште. Оне нису жене из идеализованог или неморалног света мушких приповедача нити су предвидиве као оне. Чосерови женски приповедачи су жене из стварног живота које имају сопствене,



препознатљиве гласове којима изражавају наде које нису у складу са системом чије су оне део. Међутим, њихови гласови се не користе за агресивно самопотврђивање, тако да Чосерове женски ликови нису ни близу феминизму онаквом како се он данас схвата. Они чак и не знају како да формулишу препознатљиво женски поглед на свет. Чосерове жене проповедачи су први стидљиви женски гласови који примећују недостатке система са традицијом мушке доминације.

### **Женски ликови Чосерових *Кантерберијских прича* у контексту феминистичких идеја**

*Кантерберијске приче* нуде читаоцу три приче које причају жене: *Игуманијину причу*, *Причу Друге Калуђерице* и *Причу Жене из Бата*. Иако у потпуности не одговарају идеалној слици средњовековне калуђерице или супруге, Чосер ове жене управо представља кроз те две најчешће улоге жене у средњем веку.

У случају Игуманије и Друге Калуђерице Чосер приказује жене у служби религије. Оне су одане религији и наизглед не пркосе патријархалном систему. Две калуђерице заступају два различита става жене према овом позиву. Оне или саме бирају живот у манастиру или су то уместо њих урадили родитељи, са романтичном идејом Христове љубави према Цркви као његовој невести, срећне да имају приступ образовању и без икаквих обавеза према породици (мада би биле срећније као даме које обожавају витезови). Друга Калуђерица је страствени проповедник у избору своје приче и промовише невиност као идеал чак и у браку. Чак и Мартин примећује да се Друга Калуђерица не спомиње у *Прологу* и да је њена улога као појединца маргинална (Martin, 1990, стр. 32–37). Самим тим Чосер их лишава индивидуалности (Laskaya, 176). Међутим, Жена из Бата је контроверзнији лик. Њене радње, понашање и уверења нису одговарајуће за жену њеног времена. У свом браку она манипулише својим мужевима да би имала контролу како над њима тако и над имовином. Она доводи у питање црквено читање светих списа и мења његову перцепцију онако како њој одговара. Она се не плаши да говори и изрази своја осећања у вези са тим како је бити жена у патријархалном свету.

Игуманија је наклоњена дворској традицији и обликује своју религиозну улогу према скривеној жељи за таквом љубављу. Она је складно грађена, високог чела, правога носа, малих пуначких усана, сјајних очију. Њена сујета је наглашена одећом коју носи, манирима за столом и понашањем које више одговара дворској дами него једној игуманији. Врло је љубазна, труди се да јој понашање буде углађено, да се достојанствено држи и да буде вредна поштовања. Њен портрет у *Прологу* прати пригушена иронија која је даље наглашена централним ликом у њеној причи – дечаком и његовом љубављу према својој мајци и Девици Марији. Прича се завршава неадекватним призивањем детета мученика, што даље подржава теорију о Игуманији као „неодговарајућој“ својој улози. Игуманија постаје романтични идеал жене, којој се диве мушки ходочасници због лепоте и

лепог понашања (Kovačević, Kostić, 1991, стр. 80–81). Она је у потпуности женствена, ужива у чињеници да има обожаваоце и није везана еротском или брачном љубави. Она није слободна да се преда удварачу али она никад не упознаје ни ону врсту разочарања када се у браку тај исти удварач и слуга претвори у господара.

Слика Игуманије у *Прологу* приказује жену која је добила свој положај у манастиру путем задужбина. Нигде се не каже да долази из богате породице, али опис њеног понашања и лепих манира сведочи о томе да потиче из аристократских кругова. Њено понашање, такође, указује да није у потпуности посвећена својој професији. Њена привлачност као жене се више наглашава него њен целибат. Она се не придржава сваког правила и обавезе што указује да још увек жена која припада и световном друштву а не само Богу и светом реду. Она примећује разлике међу половима и има високо мишљење о женама и деци док верује да су мушкарци ти који су кренули погрешним путем.

Друга Калуђерица се само спомиње у *Прологу* као један од ходочасника, али њеног описа нема. Друга Калуђерица изгледа потпуно задовољна својим позивом, она је изванредан проповедник. Пренесена у данашње време она би могла да буде модел жена која радо претпоставља своју каријеру ограничењима породичног живота као што то ради у Чосерово време. Она може да користи своје време како жели, има релативно мало обавеза у манастиру, у поређењу са животом удате жене. Она може да учи, преводи религиозну књижевност. Да би се анализирао Друга Калуђерица мора се обратити пажња на њен пролог и њену причу. Она прича причу о једној светици која је проповедала хришћанску веру и преобратила многе у хришћанство. Та светица се удала, али је и у браку остала невинна због религије и рекла мужу да ако пожели да спава са њом да ће умрети. Храбро користи веру и религиозна убеђења да пркоси стандардима брака, одбијајући право мужу да буде доминантан, када се од жене очекивало да буде послушна и покорна свом мужу (Salzman, 1945, стр. 254). Права убеђења Друге Калуђерице у вези са ауторитетом се могу наћи у њеној причи. Она бира јунакињу којој се диви, јунакињу која верује да само Бог има власт над њом, сугеришући да и сама Калуђерица исто верује.

Проста, бучна и разметљива Жена из Бата је контроверзнији лик. Њена оштрина је директна последица исувише крутог патријархалног начина размишљања и понашања. Жена из Бата свакако није пример кроткости, стрпљења и чедности. Њен незаборавни портрет дат је у *Прологу*: она је већ при крају средњих година, али је крупна, снажна, још пристала, велика радница (ткаља) и велика луталица (обишла је сва ходочашћа, све до Јерусалима), заповедничке нарави и оштра језика. У *Прологу* јој Чосер даје индивидуалност. Она размишља о својој прошлости, о томе како је бити супруга, удовица и жена у патријархалном друштву и открива своја надања, осећања и веровања, чак и ако подривају уобичајени став у друштву којем припада. Жена из Бата не само да критикује учењаке мушкарце за мржњу према женама, већ им и противречи. Она користи

своје знање и перцепцију писане речи и мења тумачење у корист жена (Rigby, 2000, стр. 134).

Главни разлог за критику патријархалног друштва је њено животно искуство тј. њено искуство као супруге, ткаље, затим искуства са бројних путовања и контаката са различитим друштвеним слојевима. Њена оштрина је директна последица исувише крутог патријархалног начина размишљања и понашања. Она нема деце и дефинитивно није узор материнства. То је, међутим, не омета да буде модел супруге. Она преузима улогу супруге јер је за њу као средњовековну жену немогуће да оствари свој идентитет кроз свој посао. Она нема обавезе према деци, већ само према мужу, дакле она је више супруга него остале жене у четрнаестом веку које су морале да комбинују улогу супруге и мајке. Она говори о љубави као експерт и она би заиста то могла и да буде због свог огромног искуства у односима са мушкарцима. Она почиње свој говор речју „искуство“ и из тог искуства живота са пет мужева (од којих су петорица, по њеном мишљењу, добри људи јер су богати и стари), она постепено гради „случај“ против конвенционалног, теоријског, клерикалног антифеминизма. Њено понашање према мужевима се разликује. У својим браковима она је њима манипулисала да би имала контролу како над њима тако и над имовином. Она, дакле, није волела богате и старе и манипулисала је њима да би их контролисала и управљала њиховом имовином, а све то у стилу сатиричне слике средњовековне супруге. На основу свог непревазиђеног искуства у браку, Жена из Бата нуди свој ауторитативан закључак да брак нема везе само са љубављу већ и са сексом, новцем и моћи. Она је научила да може да користи секс у браку као оруђе да контролише своје мужеве, нарочито оне старе, на два начина – захтевајући секс и ускраћујући га; на оба начина она може да манипулише њима. Што је још важније научила је да је брак заснован на новцу и да онај који има контролу над имовином има и независност (Carruthers, 1979, стр. 214).

Жена из Бата је мешавина индивидуалних црта и стандардног стереотипа супруге. Она зна своју ситуацију и способна је да чак и своје пороке претвори у своју предност. Она има снове и наде, свесна је религиозног морала који утиче на њен живот – иако зна како да га окрене наопачке – и има веће аспирације од пуког уживања у животу; њена прича доказује да је њена највећа жеља да промени мушкарце тако да могу да разумеју жене.

Прича коју прича Жена из Бата је прича о витезу који мора да одговори на загонетку иначе ће бити погубљен. Прича је потпуно у складу са карактером Жене из Бата јер витез је кажњен зато што је силовао неку девојку, а питање на које мора наћи одговор гласи: „Шта жене највише воле“? Одговор је „превласт“, а то се слаже и са закључком њеног пролога; жена постаје добра тек када јој муж призна превласт (Puhalo, 1968, стр. 37–38).

Жена из Бата следи свој пут и убеђења. Њена тумачења текстова који су писали мушкарци су њена сопствена, а не под утицајем свештенстава које је по њеном мишљењу шовинистичко. Могло би се рећи да је њен животни мотив да покаже ефекте тлачења жена. Она то чини преокрећући однос моћи и

преизимајући контролу над својим мужевима (Leicester, 1990, стр.141). Њена прича приказује конфликт међу половима и да предавање власти жени може да буде награда мушкарцу.

Иако је Жена из Бата најратоборнија од свих женских приповедача, независна, сама зарађује новац као ткаља и има прилично сигуран положај у друштву, њу већина феминистичке критике види као лик који се, ипак, покорави патријархалном систему. Она сумња у своје право на равноправност чак и када преиспитује систем и када се пита да ли је шест бракова заиста превише. Патријархални систем деградације жене дубоко је укорењен у њој. Она не може да тражи своја права, она може само да преиспитује систем и да тражи пукотине у њему. Жена из Бата је женски глас који покушава да се издвоји из мушке традиције, али не проналази начин да то на прави начин изрази. У свом прологу она говори о свађама са својим мужевима, али показује недостатак женске вербалне традиције. Она није волела богате и старе и манипулисала је њима да би их контролисала и управљала њиховом имовином, а све то у стилу сатиричне слике средњовековне супруге. Пошто није могла да пронађе вербалне начине, она користи доступне невербалне начине борбе за равноправан положај са партнером. Она је дакле, дефинитивно предмет средњовековне сатири о супругама – њој не недостаје ниједан порок од многих који су били у оптицају у патријархалном друштву у коме је живела. Она држи говор својим мужевима служећи се традиционалном сатиром упереном против жена. Иако је способна да користи старе аргументе на нов начин тако да се њен муж а не она осећа лоше, она ипак, мора да користи антифеминистичку сатиру. Она не покушава да ту сатиру усмери против мушкараца. Сам језик је против ње, књижевност и образовање су у домену црквених власти. Иако покушава да бори против патријархалног друштва трансформишући његову структуру моћи, узимајући на себе улогу мушкарца, дакле онога који има контролу, на крају је она добра и послушна каква би и требало да буде и враћа се у универзално прихваћени систем породичног живота. Калуђерице никада не преиспитују систем, оне се опредељују за блажу алтернативу браку која им дозвољава више личне слободе. Ниједна од њих неће чак ни покушати да доведе у питање систем на начин како је то урадила Жена из Бата (Laskaа, 1995).

Жене приповедачи коначно немају јасне одговоре на савремена феминистичка питања. Питање које Чосерове жене постављају није питање како подржати напредовање жена за њихово добро. Њихов проблем је како да „препознају“ своју женственост и да је искористе за своје добро. Наравно, ако се феминизам посматра као решавање проблема у вези са „бити жена“, дакле, у најширем смислу те речи, све три су феминисткиње. Оне су све морале да изаберу да ли ће постати калуђерице или се удати и кад су једном донеле одлуку, морале су да изаберу каква ће калуђерица или супруга постати. Све три жене су драгоцене приповедачи који читаоцима дају увид у живот жене четрнаестог века. Њихов избор тема и однос према мушкарцима и браку је различит од становишта

муких приповедача. Жене у тим причама имају важну улогу, оне су узвишеног карактера и мудре и послушне својим мужевима.

У средњовековним мушком дискурсу најважнији захтев за жену је како се потчинити мушкој доминацији. Тако су, углавном, жене представљене од стране мушкараца. Чосерови мушки приповедачи односе се према женама без оне сложености која је допуштена женама када говоре о свом роду. Многи од мушких приповедача се фокусирају на питања љубави, брака и прељубе. У њиховим причама односи између мушкараца и жена служе да покажу опште идеје, ставове и предрасуде. Мушкарци причају приче различитих жанрова јер њихов друштвени положај није ограничен избором између породице и манастира. У шест прича које причају мушкарци жене су присутне на нивоу примера, позитивних и негативних. У скоро свим случајевима жене су у инфериорном положају и одређене су својим односом према мушкарцима. Женски ликови најчешће представљају стереотипне перцепције њихових приповедача о женама и крећу се од слика неваљалих које варају своје мужеве до слика послушних и честитих жена. Оне, дакле, приказују примере честитих жена из дворске или религиозне традиције или су то портрети жена ниског морала. Скоро да не постоји антифеминистичка сатира у причама мушких приповедача, али традиционална критика жена на основу религиозних текстова је већ приказана у *Прологу* Жене из Бата (Hulbert, 1970).

Јунакиње религиозних и прича о дворском животу жене су позитивне, а ипак пасивне, персонификација врлина. Оне су ту приказане као објекат дивљења. Дворски идеал је дама која „управља“ животом и смрћу свог љубавника, али која се, у ствари, никада не пита за мишљење. Жена је увек послушна, јер се то од ње очекује. Она се не бори против мушког ауторитета, чак и не помишља на то. Хришћански идеал је пасиван као и дворски. Идеалне жене имају емоције, могу да буду тужне, сломљеног срца, али никад у недоумици или бунтовнице. Оне су тихе, послушне и пожртвоване као што су Емилија из *Витезове приче* или Гриселда из *Управничове приче*. Жене су пасивни орнаменти или предмети мушке размене и показују идеални женски одговор на недаће: прихватање, тишина, стрпљење и побожност. Идеалне жене дворских и религиозних прича су једнодимензионални ликови чија је хумана страна ограничена њиховом улогом оваплоћене врлине. Оне су веродостојни средњовековни примери – оне се не могу мерити са женама из свакодневног живота и подржавају мушку доминацију својом скромном и апсолутном послушношћу. Идеалне жене су у потпуној супротности са подједнако једнодимензионалним женама *Млинареве* и *Морнарове приче*. Овим женама недостаје било каква морална димензија, оне живе у природном свету не правећи никакву разлику између добра и зла. Лоше и зловне жене су оне које нарушавају или прете кодификованим идеалима који им мушкарци намећу и флагрантно су исмејаване као Алисон у *Млинаровој причи*. Такве жене не желе да њима манипулишу њихови старији мужеве који представљају свет мушке доминације. Оне су младе и не желе да их спутавају мушкарци. Ипак, оне не теже неко вишем циљу, једноставно се повинују традиционалној сатири по моделу „стари муж – млада жена“. Штавише, те жене нису моралне. Оне не размишљају о

моралним питањима и на крају ове жене се потчињавају својим љубавницима и не показују своју вољу. Оне се могу посматрати као негативни примери који подржавају традиционалне сатиричне приче о женама. Али, иако нису за пример, њима се не суди. И упркос чињеници да нису очигледно пасивне као идеалне јунакиње, оне нису ни активне. Оне не бирају своје мужеве, оне се потчињавају. Мушка доминација се потврђује несвесно у свим њиховим причама (Crane, 1993). Што се тиче односа жена – мушкарац, мушкарци су задовољни у оквиру постојећег система. Они не осећају потребу за променом ових односа нити за детаљно проучавање женских односа.

### Закључак

Чосерове *Кантерберијске приче* су ремек-дело које приказује средњовековни живот. Приче које причају ходочасници приказују све друштвене слојеве, показујући појединце које играју своје улоге мање или више успешно. Чосер сумира друштво свога доба, оште знање, религиозност, ставове и предрасуде. Жене у *Прологу* су изванредно двосмислене у улогама које претпостављају да имају у оквиру средњовековног друштвеног контекста.

Чосер приказује жене као индивидуе које траже своје место у друштву. Све три жене причају приче „узвишених“ жанрова – једну романсу и две приче о животу светаца. Оне су способне за иста књижевна постигнућа као и мушкарци. Оне нису способне да оваплоте нити идеал супруге нити идеал калуђерице, а када су близу идеалној слици постају невидљиве као Друга Калуђерица која је у сенци Игуманије и њених мана. Ипак, и те невидљиве жене као што је Друга Калуђерица, о којој се не може одлучити да ли испуњава очекивања у вези са својом улогом, могу да буде незадовољне општим условима у којима жене живе. Тако се Друга Калуђерица у својој причи фокусира на жену мученицу која пркоси мушком ауторитету осим врхунског ауторитета а то је Бог. Све три жене представљају светове лишене мушког ауторитета у својим причама и свака од њих бира начин који јој највише одговара – Игуманија се фокусира на Девицу Марију и њен ауторитет над онима који је обожавају; Друга Калуђерица шаље своју хероину у победоносну битку против сопственог мужа и римског императора; Жена из Бата слика свет који се састоји, углавном, од жена и у коме све важније одлуке доносе жене. Јасно је да ове жене осећају потребу да изразе став који је другачији од очекиване понизности и послушности. Оне осећају да су ограничене мушким ауторитетом; оне знају да им нешто недостаје у свету који су створили и који контролишу мушкарци. Ниједна од њих нема децу, што би им дозволило да створе неку своју „сферу утицаја“, мада је питање да ли би таква ситуација заиста дала женама осећај моћи, јер су деца, као и све остало што би жена могла да поседује, правно припадала мужу. Све три жене су до извесне границе феминисткиње – за њих је побољшање женске ситуације главна брига. У исто време, оне се повинују традицији и средњовековним црквеним учењима о женама, оне играју улоге које су им додељене, оне не покушавају да створе ништа ново и

изричито женско. Ипак, њихово достигнуће је у покушају да преобликују традиционална схватања (Brewer, 1991).

Све у свему, Чосеров став према женама у *Кантерберијским причама* може тешко да се протумачи као антифеминистички. Његове слике жена су изврсне и привлачне после толико векова. Он не потврђује мушку доминацију у свим његовим причама, већ употребљава различите приповедаче да иразе различите ставове. Неке од прича преиспитују средњовековни систем ауторитета, ипак ниједна од њих није отворено субверзивна. Чосерови женски приповедачи не могу да буду оцењивани по данашњим феминистичким стандардима, а када се на њих гледа са средњовековног становишта јавља се пригушени тон феминизма у њиховом понашању и причама. Оне се баве побољшањем положаја жене, оне изазивају ауторитете у својим причама. Иако жене из мушких прича нису револуционарне, оне су довољно хумане за модерног читаоца да у њима уживају. Чосер не слика женску борбу за самопотврђивање, он приказује сложеност друштва.

### Литература

- Brewer, D. (1964). *Chaucer in His Time*. London: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Brink, B. (1893). *History of English Literature*. London: George Bell & Sons.
- Carruthers, M. (1979). *The Wife of Bath and the Painting of Lions*. *PMLA*. Vol 94. No. 2, 209–222.
- Crane, S. (1993). *Gender and Romance in Chaucer's Canterbury Tales*. New Jersey: Princeton UP.
- Chaucer, G. (1957). *The Works of Geoffrey Chaucer*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Hopkins, A. (1997). *Most Wise & Valiant Ladies*. New York: Welcome Rain.
- Hulbert, J.R. (1970). *Chaucer's Pilgrims*. *Chaucer: Modern Essays in Criticism*. Ed. Edward Wagenknecht. New York: Oxford University Press.
- Kovačević, I., V. Kostić i dr. (1991). *Engleska književnost 650–1700*, Knjiga I. Sarajevo: Svjetlost.
- Laskaya, A. (1995). *Chaucer's Approach to Gender in the Canterbury Tales*. Cambridge: D. S. Brewer.
- Leicester, H. Marshall, Jr. (1990). *The Disenchanted Self: Representing the Subject in the Canterbury Tales*. Berkeley: California.
- Martin, P. (1990). *Chaucer's Women: Nuns, Wives, and Amazons*. Iowa City: University of Iowa Press.
- McNamara, J. A. K. (1989). *Victims of Progress: Women and the Twelfth Century. Female Power in the Middle Ages*. Ed. Karen Glente and Lisa Winther-Jensen. Copenhagen: C.A.Reitzel, 26–37.
- Payne, R.O. (1990). *Geoffrey Chaucer*. *Twayne's English Authors Series Online*. New York: G.K. Hall&Co.
- Puhalo, D. (1968). *Istorija engleske književnosti od početaka do 1700. godine*. Beograd: Naučna knjiga, 37–38.

- Rigby, S. H. (2000). *The Wife of Bath, Christine de Pizan, and the Medieval Case for Women*. *Chaucer Review*. Vol. 35. No. 2, 133–165.
- Salzman, L.F. (1945). *English Life in the Middle Ages*. London: Oxford University Press.
- Sanders, A. (1994). *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: Oxford University Press, 60–61.

Tatjana Dumitrašković

## **FEMALE CHARACTERS IN CHAUCER'S CANTERBURY TALES IN THE CONTEXT OF FEMINIST IDEAS**

### **Summary**

*The paper deals with what is now called "women's issues" in Chaucer's Canterbury Tales and it aims to explore some aspects of the lives of women in medieval England in the context of feminist ideas. In almost all the stories that are told by men women are disadvantaged, their image is mainly static, stereotyped and prejudiced. However, stories told by women narrators are stories of single hopes and dreams of women who are not fully satisfied with the tradition that defines their position in a society dominated by men. Chaucer women are brave, clever, innocent and double-minded, and their voices are the voices of hope that contradict the system which these women are part of. Despite the fact that they are all dependent on their male protectors, whether they are fathers, brothers, husbands or lovers, they want more than a short-term solution for their lives, they require a higher ideal that can be applied to the situation of women in general.*

**Keywords:** *Canterbury Tales, the position of women, tradition, feminism*



Слађана Б. Миљеновић  
Сања Ј. Опсеница\*

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 159.923.2:316.7 316.7

DOI 10.7251/NSK1602093M  
Оригинални научни рад

## ПСИХО-СОЦИЈАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И АКАДЕМСКА САМОЕФИКАСНОСТ МЛАДИХ

***Апстракт:** Самоефикасност је средишњи концепт социјално-когнитивне теорије, а дефинише се као процјена појединца о властитим способностима организовања и извршавања одређених акција потребних за остварење жељених исхода, или, другим ријечима, академска самоефикасност се односи на увјерења о сопственом постигнућу у оквиру институционалног учења. Феномен академске самоефикасности је значајан у том смислу што, независно од когнитивних способности, ученици који имају високу академску самоефикасност посматрају проблеме као изазов, посвећени су вишим академским постигнућима, оријентисани су на рјешавање задатака, неуспјехе сагледавају као недостатак знања, а не као недостатак способности. Из тог разлога природно је закључити да нивои академске самоефикасности не само да могу утицати на цјелокупно школско постигнуће ученика, него и на развој личности у цјелини. С обзиром на значај концепта академске самоефикасности у васпитно-образовном процесу, основни предмет истраживања је утврдити корелацију академске самоефикасности ученика и школског успјеха, прије свега, иако на њу недвосмислено дјелују и друге, различите психо-социјалне варијабле. Истраживање је неекспериментално (survey), а резултати указују на повезаност академске самоефикасности и школског успјеха.*

***Кључне ријечи:** академска самоефикасности, млади, успјех, пол, мјесто становања.*

### Теоријски увод

Адолесценција је веома осјетљив развојни период у животу младих, који се протеже од пубертета до двадесетих година, па и касније, и подразумијева велике промјене у физичком, когнитивном, социјалном и емоционалном развоју. То је болан период који може бити тежак, како за адолесценте, тако и за оне који су у њиховој близини. Адолесценти, осим личних промјена, такође доживљавају и значајне промјене у породичним односима, школском окружењу, у вршњачким групама, а ове промјене могу имати дубоке посљедице на мотивацију и учење адолесцената. Бандура је концепт академске самоефикасности конструисао крајем самдесетих година двадесетог вијека, а с обзиром да овим концептом могу бити објашњени многобројни аспекти понашања појединца у академским околностима, концепт је широко примјенљив и данас. Због тога се у домаћој и страниј литератури посљедњих година учестало користи термин „академска

\* sanjalopsenica@gmail.com

самоефикасност“. Бандура сматра да је академска самоефикасност процјена појединца о сопственим способностима организовања и извршавања акција, које су неопходне да би се остварио одређени тип активности у оквиру академских домена. Прецизније, академска самоефикасност се односи на индивидуална увјерења о сопственом постигнућу при одређеним академским задацима (Schunk, 1991, према Bong & Skaalvik, 2003).

Самоефикасност, иако се, углавном, односи на когнитивне димензије личности, утиче и на остале аспекте развоја, прије свега социјални и емоционални, од којих зависи развој понашања, социјализација у цјелини, природа и интензитет емоција, другим ријечима утиче на то како се људи осјећају, размишљају и дјелују, јер се односи на оптимистично увјерење о могућностима појединца да се носи

са мноштвом стресогених утицаја у својој средини. Бандура сматра да независно од когнитивних способности, ученици са високом академском самоефикасношћу посматрају проблеме као изазов, а не пријетњу, показују снажну преданост циљевима, посвећени су високом академском постигнућу и оријентисани су на рјешавање задатака. Људи са израженом самоефикасношћу уживају у животу и врло су ангажовани, док неуспјехе сагледавају као недостатак знања, а не као недостатак способности (Bandura, 1993, према Lennon, 2010). С друге стране, особе са ниским нивоом самоефикасности имају недостатак вјере у сопствене способности, што утиче на недостатак акције, а то доводи до још веће сумње у себе, а све то утиче на појаву осјећаја беспомоћности, анксиозности и депресије. Све ово имплицира претпоставку да је академска самоефикасност веома значајан фактор за цјелокупно школско постигнуће, а према неким наводима (Pajares, 1996) самоефикасност може да објасни око четвртину варијансе академског успјеха.

Развој адолесцената се одвија у различитим друштвеним контекстима јер су током одрастања адолесценти имали различита социјална искуства у породици, школи и вршњачким групама, а управо та искуства могу имати дубоке последице на вјеровања адолесцената о сопственим могућности за успјех у школи и ван ње. Породица, као први ослонац и покретач социјализације, дјечи обезбјеђује искуства кроз материјална средства, образовне садржаје и социјална искуства, а која утичу на развој самоефикасности (Bradley & Corvin, 2002; Putnam, 2000). Јасно је да породица са већим материјалним средствима пружа богатије искуство које поспјешује развој самоефикасности, али породице се разликују и у врстама смјерница које дају дјечи, разликују се у нивоима мотивисања дјече, као и у којој мјери уче дјecu стратегијама за суочавање са тешкоћама. Тачније, родитељи ће помоћи дјечи да изграде осјећај компетентности када се обезбиједи окружење које нуди изазове, родитељи подстичу дјecu, постављају високе, али реалне амбиције, они представљају позитивне узор, обезбјеђују искуства дјетету и уче дијете како да се носи са тешкоћама. Самоефикасност ће се повећати у ситуацијама када су дјеча мотивисана да постигну успјех, када су изложена позитивним академским и социјалним моделима, и када уче стратегије које могу да користе да се превазиђу изазови. Адолесценти могу имати највише користи од

кућног окружења које карактеришу топлина, фер односи, досљедност, отворена комуникација (Steinberg, 2001), а истраживања управо показују да многи адолесценти имају потешкоћа у учењу баш због лошег кућног окружења.

Школа својом унутрашњом климом и природом односа садржи многе потенцијалне утицаје на самоефикасност адолесцената, укључујући и то како је структурирана настава, повратне информације о нивоу знања, пракса у оцјењивању, такмичење међу вршњацима... Све то су фактори који могу имати позитиван или негативан утицај на самоефикасност. Као и увијек, и у школи људски фактор, у овом контексту претежно наставници, имају веома важну улогу. Наставници који су брижни и пружају подршку ученику, препознају његове предности и слабости, који пред ученика постављају интелектуално изазовне садржаје, третирају ученике као јединствене личности, подстичу сарадњу, посвећени су ученицима и показују интересовање за њихове бриге, постају све битнији фактори који утичу на укупан повољан развој младих током адолесценције и на развијање самоефикасности код адолесцената.

Адолесценти процесуирају мношво информација из много извора, из куће, школе и из осталих извора социјалне средине, они вагају и комбинују информације из многих извора, а задатак наставника и родитеља је да им помогну да развију резилентни осећај самоефикасности.

### Методолошки дио

#### Предмет, циљ и задаци истраживања

Основни предмет овог истраживања је академска самоефикасност ученика и њена корелација са школским успјехом, прије свега, иако на њу недвосмислено дјелују и друге, различите психо-социјалне варијабле.

Циљ истраживања је да се утврди постоје ли позитивна дејства академске самоефикасности на школска постигнућа ученика у основној школи.

Из овако постављеног циља постављено је више специфичних задатака:

- Утврдити постоји ли статистички значајна повезаност између академске самоефикасности и школског успјеха (из претходног разреда) код ученика осмог и деветог разреда.
- Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у (оствареној) академској самоефикасности, у зависности од пола ученика.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности између ученика осмог и деветог разреда.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од мјесто становања ученика и с обзиром на то с ким испитаник живи.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од самопроцијењеног материјалног статуса породице и у зависности од самопроцијењеног односа међу родитељима.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од образовање оца и мајке испитаника.

- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од реда рођења испитаника.
- Утврдити да ли постоје разлике у академској самоефикасности у зависности од запослења оца и мајке испитаника.

#### Варијабле и инструменти

*Психо-социјалне варијабле* – Подаци о психо-социјалним карактеристикама прикупљени су помоћу групе питања која се односила на пол (мушки, женски), разред (осми, девети), школски успјех у претходном разреду (недовољан, довољан, добар, врло добар и одличан), мјесто становања (село, град), ред рођења (прво дијете, друго дијете, остало), степен образовања оца и степен образовања мајке (основна школа, средња школа, факултет, магистериј/докторат), процјену материјалног статуса породице (веома добар, добар, лош), процјену односа међу родитељима (веома добри, добри, лоши и запослење оца и мајке (запослен, незапослен, друго).

*Академска самоефикасност* – Коришћена је модификација Морган-Џинксове скале за процјену самоефикасности (*Morgan–Jinks Students Efficacy Scale*). Модификована скала се састоји од 15 ставки, са могућим распоном одговора на четворостепеној скали Ликертовог типа. Варијабла *академска самоефикасност* операционализована је као сума одговора на свих 15 ставки. У овом истраживању поузданост скале у цјелини, процијењена Кронбаховим алфа коефицијентом, износи 0.797.

#### Хипотезе

X0 – Не постоји повезаност између школског успјеха и самопроцијењене академске самоефикасности код ученика осмог и девог разреда основне школе.

X1–Ученици који имају бољи школски успјех немају већи степен самоефикасности.

X2 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у односу на пол.

X3 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у односу на мјесто становања.

X4 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у односу на материјални статус породице и у зависности од самопроцијењеног односа међу родитељима.

X5 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у зависности од образовања родитеља.

X6 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у зависности од реда рођења.

X7 – Постоје разлике у степену самоефикасности код ученика у зависности од запослења оца и мајке.

Статистичке методе обраде података

У обради прикупљених података коришћена је дескриптивна статистика, Т-тестови независних узорака, као и непараметријски тестови (Мен-Витни У тест, Крускал-Волис тест, Спирманов коефицијент корелације) када нису били испуњени услови за одговарајуће параметријске технике.

Узорак

Узорак чини 280 ученика осмог и девог разреда Основне школе „Свети Сава“ из Бијељине, а истраживањем су обухваћени ученици градске школе и подручних-сеоских школа. Од тога је 134 испитаника мушког и 146 испитаника женског пола.

Табела 1. Структура узорка по разредима и успјеху

		Успјех					Укупно
		Недов.	Дов.	Доб.	Вр.доб.	Одл.	
Разред	VIII	1	0	13	53	84	151
	IX	0	1	29	47	52	129
Укупно		1 (0.4%)	1 (0.4%)	42(15%)	100 (35.7%)	136 (48.6%)	280 (100%)

Табела 2. Структура узорка по полу и успјеху приказана по разредима

Разред и пол			Успјех					Ук.
			Недов.	Дов.	Доб.	Вр.доб.	Одл.	
VIII	ПОЛ	Мушки	0		9	32	28	69
		Женски	1		4	21	56	82
	Укупно		1 (0.7%)		13 (8.6%)	53 (35%)	84 (55%)	151 (100%)
IX	ПОЛ	Мушки		1	22	20	22	65
		Женски		0	7	27	30	64
	Укупно			1 (0.8%)	29 (22%)	47 (36%)	52 (40%)	129 (100%)

Резултати

Веза између академске самоефикасности и *школског успјеха* у претходном разреду истражена је помоћу Спирмановог коефицијента корелације. Прелиминарне анализе показале су да нису задовољене претпоставке за примјену параметријске методе (Пирсонов коефицијент корелације). Добијена је умјерена позитивна корелација између двије варијабле,  $\rho_s=0.4$ ,  $p<0.01$ , при чему виши школски успјех прати виши ниво академске самоефикасности, а што је на неки начин и очекивано у складу са резултатима претходних истраживања. Ови

резултати нам недвосмислено указују на значај и утицај индивидуалних увјерења о сопственом постигнућу на крајњи продукт учења.

Табела 3. Декриптивни показатељи за варијаблу академска самоефикасност

	Н	Мин.	Мак.	АС	СД	Закошеност	Сплештеност
МЈСЕС_СКОР	280	24.00	59.00	44.98	6.72	-0.52	0.1

Веза између пола и самоефикасности је често испитивана, а резултати су различити, од тога да су мушкарци самоувјеренији у односу на жене у одређеним академским областима, као што су природне науке (Мееце, 1991; Рајарес & Миллер, 1994; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996), па до тога да младићи и дјевојке имају приближно иста увјерења о сопственој ефикасности у областима које су повезане са умјетношћу и језиком, иако дјевојке у наведеним областима имају боље постигнуће од младића (Schunk & Рајарес, 2004). *Полне* разлике у скору на скали МЈСЕСи (Wentzel, 1997; Мееце, 2003), испитане су Т-тестом независних узорака. Резултати указују да постоје статистички значајне разлике у нивоима академске самоефикасности између дјечака ( $M_1=43.72$ ,  $СД=7.15$ ) и дјевојчица ( $M_2=46.14$ ,  $СД=6.09$ ),  $t(278)=-3.05$ ,  $p<0.01$ . Дјевојчице постижу нешто виши скор на академској самоефикасности у поређењу са дјечацима. Међутим, разлика између средњих вриједности академске самоефикасности по групама ( $M_1-M_2=-2.42$ , 95% ЦИ: -3.98 до -0.86) је мала. Величина разлике између полова, изражена величином утицаја ета квадрат=0.03, указује да је свега 3% варијансе академске самоефикасности објашњено варијаблом пол. Основни закључак о којем свједоче чињенице до којих се дошло у овом истраживању је да нема статистички значајних разлика између родних група у узорку у погледу процјена о академској самоефикасности

Табела 4. Разлике између аритметичких средина дјечака и дјевојчица на варијабли академска самоефикасност

	ПОЛ	Н	АС	СД	т	СС	п
МЈСЕС_СКОР	Мушки	134	43.72	7.15	-3.05	278	0.002
	Женски	146	46.14	6.09			

Узрасне разлике испитане су Т-тестом независних узорака. Показало се да постоје статистички значајне разлике у нивоима академске самоефикасности између ученика осмог ( $M_1=45.96$ ,  $СД=6.16$ ) и деветог разреда ( $M_2=43.84$ ,  $СД=7.17$ ),  $t(278)=2.65$ ,  $p<0.01$ . Разлика између аритметичких средина скорa самоефикасности по групама ( $M_1-M_2=2.11$ , 95% ЦИ: 0.55 до 3.68) је мала. Притом, ученици осмог разреда постижу нешто више скорове са МЈСЕС у поређењу са ученицима деветог разреда. Величина утицаја (ета квадрат=0.024) указује да

узраст објашњава свега 2.5% варијансе академске самоефикасности. Овакав резултат се може објаснити ситуационим фактором као што је еуфорија и опуштање пред окончање основношколског образовања код ученика деветог разреда. Иако метаанализе истраживања, вршених на популацији ученика из основне, средње школе и са факултета, показују да су вјеровања о самоефикасности у позитивној корелацији са школским постигнућем, корелација је много већа код средњошколаца и студената, а ови резултати се могу објаснити чињеницом да старији ученици имају више искустава у сагледавању својих постигнућа и тако имају коректнија вјеровања о сопственим способностима (Multon, Brown & Lent, 1991).

Табела 5. Разлике између аритметичких средина ученика осмог и деветог разреда на варијабли академска самоефикасност

	Разред	Н	АС	СД	Т	сс	П
МЈСЕС_СКОР	VIII	151	45.96	6.16	2.65	278	0.008
	IX	129	43.84	7.17			

У циљу испитивања разлика у нивоу самоефикасности између градске и сеоске дјеце примијењен је Т-тест независних узорака. Није било статистички значајне разлике између дјеце која живе на селу и дјеце која живе у граду, а што значи да ученици сеоских и градских школа подједнако процјењују своју ефикасност у школи.

Мен-Витни (Mann–Whitney) тестом испитане су разлике између ученика који живе са оба родитеља и ученика који живе са једним родитељем у постигнутом скору на тесту академске самоефикасности, МЈСЕС. Резултати указују да не постоји статистички значајна разлика између двије групе ученика у погледу нивоа академске самоефикасности. Истраживања (Edwards, 1998) пак показују да адолесценти који живе у проширеним породицама и показују већу самоефикасности од адолесценти који припадају ужој породици и да је утицај старијих чланова на самоефикасност и отпорност адолесцената непроцјењива.

Резултати Т-теста независних узорака указују да не постоје разлике у нивоима академске самоефикасности између групе ученика која извјештава о веома добром и групе ученика која извјештава о добром материјалном статусу породице.

У циљу испитивања разлика у нивоима самоефикасности између група ученика који различито процјењују односе међу родитељима (врло добри, добри и лоши) примијењен је Крускал-Волис (Kruskal-Wallis) тест, јер услови за примјену АНОВА теста нису били задовољени. Резултати указују на постојање статистички значајне разлике нивоа академске самоефикасности три групе  $\chi^2(2, n=280)=7.57$ ,  $p<0.05$ . Група ученика која процјењује веома добрима односе међу родитељима има највећу медијану (Мд=46,  $n=198$ ), затим слиједи група која односе процјењује као добре (Мд =44,  $n=71$ ) и група која их процјењује као лоше (Мд =42,  $n=11$ ). Добијени резултати се слажу са резултатима раније спроведене студије (Carpaga, Pastarelli, Regalia, Scabini i Vandura, 2005), која каже да је самоефикасност високо

повезана са задовољством породичног живот и отвореном комуникацијом са родитељима.

Након анализе значајности разлика међу групама, интересовало нас је међу којим групама је та разлика статистички значајна. У те сврхе примијењена су три Мен-Витни теста са Бонферони корекцијом. Према добијеним резултатима, статистички је значајна само разлика у академској самоефикасности између групе која односе међу родитељима процјењује као веома добре ( $M_d = 46, n = 198$ ) и групе која их процјењује као добре ( $M_d = 44, n = 71, U = 5657, z = -2.44, p = 0.016$ ). Ученици који сматрају да су односи међу њиховим родитељима веома добри постижу више скорове на МЈСЕС у поређењу са ученицима који сматрају да су односи међу њиховим родитељима добри.

Табела 7. Мен-Витни У тест разлика између групе ученика која процјењује односе међу родитељима као веома добре и групе која процјењује односе међу родитељима као добре

	МЈСЕС_СКОР
Мен-Витни У	5657.50
Вилкоксон В	8213.50
Z	-2.44
P	0.015

Статистичке анализе указују да не постоје разлике у скору на МЈСЕС с обзиром на нивое образовања оца и мајке (Крускал-Волис тест). Такође, статистичком анализом нисмо утврдили да постоје разлике у процјени академске самоефикасности с обзиром на редослијед рођења ученика и статус запослености оца и мајке.

Табела 8. Спирманови коефицијенти ранг корелације између варијабли: Успјех, образовање оца и образовање мајке

		Успјех	Отац	Мајка
Успјех	$\rho_s$	1.000	.416**	.410**
	p	.	.000	.000
	N	280	280	280
Отац	$\rho_s$	.416**	1.000	.598**
	p	.000	.	.000
	N	280	280	280
Мајка	$\rho_s$	.410**	.598**	1.000
	p	.000	.000	.
	N	280	280	280



### **Закључно разматрање**

Начин на који појединац доживљава себе, у хуманистичкој психологији, назива се појам о себи или селф-концепт, а тај концепт се описује као скуп свих важних информација, ставова и вјеровања које особа има о себи или се може дефинисати као ментална репрезентација властите личности која се развија кроз искуства с околином. Појам о себи је динамичан процес, односно подложен је промјенама у складу с новим искуствима, под утицајем је мишљења других попут родитеља, учитеља или вршњака. Селф-концепт има пет аспеката (Offer, 1981): породични, адаптациони, сексуални, психолошки и социјални аспект. Социјални селф-концепт обухвата перцепцију интерперсоналних односа, моралне ставове и професионално-образовне циљеве. Једна од основних обавеза у адолесцентном добу је учење и избор будућег занимања (Кубурић, 2009). Колико ће адолесцент бити успјешан у учењу зависи свакако од његове самоефикасности, односно од његовог индивидуалног увјерења о сопственом постигнућу при извршењу академских задатака.

Резултати спроведеног истраживања на пригодном узорку ученика завршних разреда основне школе показују да постоји статистички значајна повезаност између академске самоефикасности и академског постигнућа, односно виши школски успјех прати виши ниво академске самоефикасности, а што су потврдила и друга истраживања. Поред тога, потврђено је да постоје родне разлике између ученика према школском успјеху, које иду у корист женских испитаника, што значи да су дјевојчице упорније, истрајније у постизању академских резултата, толерантније су на фрустрације и своје школске обавезе испуњавају темељније од дјечака. Иако претходна истраживања показују да старији ученици постижу веће вриједности академске самоефикасности, овим истраживањем је добијено да ученици осмог разреда постижу нешто више скорове са МЈСЕС у поређењу са ученицима деветог разреда, а што се може објаснити дјеловањем ситуационе конфузије ученика деветог разреда који се налазе пред једном великом прекретницом у животу, избором средње школе. Резултат овог истраживања је још једна потврда да је топао породични дом, задовољство породичним животом и отворена комуникација са родитељима темељ благостања сваког човјека, па и услов за високу академску самоефикасност код адолесцената. Мјесто становања, редослијед рођења ученика, статус запослености оца и мајке, материјални статус породице су варијабле које не утичу на ниво академске самоефикасности.

Концептом академске самоефикасности могу бити објашњени многобројни аспекти понашања младих људи и стога детаљнија сазнања о овом феномену и о факторима који утичу на његову изградњу и побољшање могла би допринијети не само да дјеца и адолесценти имају бољи академски успјех, већ и да израсту у здраве, самопоуздане и успјешне људе.

## Литература

- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?* Educational Psychology Review. Vol. 15. No.1. Pp. 1–40.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). *Socioeconomic status and child development*. Annual Review of Psychology, 52,371–399.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). *Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction*. Journal of Research on Adolescence, 15, 71–97.
- Eddwards, O.W. (1998). *Helping Grandchildren raised by Grandparents: Expanding Psychology in the schools*. Psychology in the Schools, 35,173–181.
- Кубурић, З.(2009). *Породица и психичко здравље дјеце*. Београд: Данекс.
- Lennon, J. M. Self-Efficacy. Chapter 5.In: Rosen, J.A., Glennie, E.J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. RTI Press.
- Meece J.L. (1991). *The classroom context and children's motivational goals*. In *Advances in Achievement Motivation Research*, ed. M Maehr, P Pintrich, pp. 261–85. New York: Academic.
- Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. (2003). *Relations of learner-centeredteaching practices to adolescents' achievement goals*. International Journal of Educational Research, 39, 457–475.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). *Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation*. Journal of Counseling Psychology. Vol. 38.No. 1. Pp. 30–38.
- Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K.I. (1981). *The Adolescent: A psihological Self-Portrait*, Basic Books, Inc., New York
- Pajares, F. & Miller, M.D. (1994). *The role of self-efficacy and self-concept belifes in mahtematical problem-solving: A path analysis*. Journal of Educational psychology, 86, 193–203.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in achievement settings*. Review of Educational Research, 66, 543–578.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). *Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115–138). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H., & Pajares, F.(2002). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Steinberg, L. (2001). *We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect*. Journal of Research on Adolescence, 11, 1–19.

- Wentzel, K. (1997). *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. Journal of Educational Psychology, 89, 411–419.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). *Development between the ages of 11 and 25*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148–185). New York: Macmillan.

Sladana Miljenović, Sanja Opsenica

## **PSYCHO-SOCIAL CHARACTERISTICS AND ACADEMIC SELF-EFFICIENCY OF YOUNG PEOPLE**

### **Summary**

*Self-efficiency is the central concept of social-cognitive theory, and it is defined as assessment of individuals and their own capabilities to organize and perform specific actions needed to achieve desired outcomes, or, in other words, academic self-efficacy refers to beliefs about one own's own achievement within the institutional learning. The phenomenon of academic self-efficiency is significant in the sense that, irrespective of cognitive abilities, students who have high academic self-efficiency observe problems as a challenge, they are dedicated to higher academic achievements, oriented to solving problems, and they are looking at the failures as a lack of knowledge, not a lack of ability (Bandura, 1993, according to Lennon, 2010). For this reason, it is natural to conclude that the levels of academic self-efficiency can not only affect the overall academic student achievement, but also a complete personality development. Considering the importance of the concept of academic self-efficiency in the educational process, the subject of the research is to determine whether there is a connection between academic self-efficiency and school achievement, although it is undoubtedly influenced by other different psycho-social variables. The study is non-experimental (survey), and the results suggest a relation between academic self-efficacy and academic success.*

**Keywords:** *academic self-efficiency, the young, success, gender, place of residence.*

Сузана С. Марковић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Факултет пословне економије Бијељина

УДК 81'246  
811.111:811.163.41]'27  
811.111'367.52  
DOI 10.7251/NSK1602105M  
Оригинални научни рад

## ПРАГМАТИЧКА АНАЛИЗА ДЕКЛАРАТИВНИХ ПИТАЊА У ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ<sup>1</sup>

*Апстракт:* Рад представља контрастивну студију о декларативним питањима спроведену на савременим англоамеричким и српским драмским дјелима чија дијалогска форма даје довољно материјала за анализу. Примјери декларативних питања се анализирају са прагматичког аспекта, тј. у оквиру теорије говорних чинова. Они имају облик изјавне реченице, али су у писању обиљежени упитником, а у говору појачаном интонацијом. Циљ рада јесте анализа и класификација свих типова декларативних питања према прагматичким функцијама које имају у два језика – енглеком и српском – поређење ових дискурских функција. Због неподударања између синтаксичке форме и дискурсне функције, декларативна питања се третирају као индиректни говорни чиновни којима се реализују различите функције, као што су жалба, директиви, тврдње и слично.

*Кључне ријечи:* декларативна питања, говорни чин, дискурсне функције.

### Уводне напомене

Овај рад представља контрастивну студију о декларативним питањима у два језика – енглеском и српском. Декларативним питањем бавили су се како страни лингвисти (Huddleston & Pulum, 2002; Gunlogson 2002; Urbanova, 1995), тако и српски (Перовић, 1996; Ракић 1984; Стевановић 1979). Међутим, нема компаративних истраживања која се баве анализом декларативних питања са прагматичког аспекта на корпусу енглеског и српског драмског текста. Због специфичности своје структуре, као и тешкоће класификације у изјавну или интерогативну језичку скупину, овај реченични тип представља изазов за анализу. У литератури им се махом приписује искључиво једна функција – потврђивање садржаја пропозиције, а ми мислимо да се њима могу реализовати и друге језичке функције, што у првом реду зависи од тога шта се датим исказом изражава. На основу тога они се сврставају у одређену категорију говорних чинова (више о класификацији говорних чинова видјети у Searle, 1969, 1975; Sadock 1974, 1994, 2004). Циљ рада јесте да се укаже на разноврсне прагматичке функције које имају декларативна питања на корпусу драмског текста чија дијалогска форма даје довољно материјала за анализу, укључујући и контекстуалне факторе.

\* suzanae@live.com

<sup>1</sup>Рад је саопштен на научном скупу *English Studies at the Interface of Disciplines: Research and Practice* на Филозофском факултету у Скопљу, 2016. године.

### Теоријски оквир рада

Теоријско упориште за анализу декларативног питања налазимо међу ауторима који су се бавили теоријом говорних чинова. Истраживање говорних чинова, као једног од најважнијих феномена којима се бави прагматика, поникло је у оквиру филозофије, у дјелима филозофа Остина (Austin, 1962) и Серла (Searle 1969, 1975), да би касније било теоријски додатно разматрано и разрађено у дјелима Баха (Vach, 1998), Сејдока (Sadock 1974, 1994, 2004) и Левинсона (Levinson, 1983). У непосредној вези са теоријама говорних чинова, јесте и теорија принципа кооперативности Пола Грајса (Grice, 1975), и нарочито разлика између оног што се експлицитно каже и онога што се имплицитно саопштава. Управо ове теорије, представљају оквир за прагматичколингвистичку анализу која ће бити спроведена у овом раду.

Говорни чин, који представља битан и неизоставан дио прагматике, односи се на исказе којима се постиже жељени ефекат у одређеним околностима, то је чин који се врши вербализовањем исказа<sup>2</sup> (Yule, 1996, стр. 47). Три су основне компоненте исказа – локуција (сам чин казивања нечега), илокуција (намјера да говорно лице нешто постигне) и перлокуција (ефекат који исказ има на адресата). Намјеру говорника (илокуцију) могуће је најједноставније идентификовати уколико говорни чин садржи глагол који својим значењем илуструје одређени говорни чин, па такви перфорамтивни глаголи експлицирају илокуцију, тј. намјеру говорног лица. Лакшем одређивању илокуционе снаге говорног чина доприносе бројни лингвистички и нелингвистички фактори као што су ред ријечи, нагласак, гестикулација, знаци интерпункције, дидаскалије и, најчешће, контекст и њих називамо индикаторима илокуционе снаге (Illocutionary Force Indicating Devices). Дакле, генерално говорећи, исказ се састоји од пропозиције, односно садржаја информације (p) и индикатора илокуционе снаге F, те се говорни чин може формално представити као F(p).

Да би се неки говорни чин адекватно реализовао потребно је испунити припремне, суштинске и услове искренности. Укратко, припремним условима се испитује вољност, способност и могућност да се нека активност реализује, услови искренности подразумијевају истинску вољу или намјеру говорника да оствари неку радњу или да на то наведе слушаоца, а суштински услови обједињују и актуализују ова друга два наведена.

Говорни чин се остварује двојачко – на директан и индиректан начин. Уколико постоји директна веза између синтаксичке структуре и дискурсне функције, тада је ријеч о директним говорним чиновима, као у примјеру *Затвори врата.>Захтијевам* (илокуција) *да затвориш врата* (пропозиција). Уколико, пак, дође до размимоилажења између синтаксичке структуре и дискурсне функције, тада је ријеч о индиректним говорним чиновима, као у примјеру исказа *Овдје је*

<sup>2</sup> „Actions performed via utterances are generally called **speech acts**...” (Yule, 1996, str. 47).

хладно, којим говорно лице има интенцију не да обавијести слушаоца о чињеничном стању, већ да га наведе на дјеловање, нпр. да укључи гријање, затвори врата или на шта већ ситуационе околности налажу.

Декларативна питања специфичне су структуре, будући да имају синтаксичку форму изјавне реченице, која је у писању маркирана интерпункцијским знаком својственим упитним реченицама, а у говору узлазном интонацијом. На директном нивоу, то су изјавне реченице, код којих интонација и формални маркер упитности играју кључну улогу и сврставају их у индиректне говорне чинове (Huddleston & Pulum, 2002, стр. 882). Различити аутори користе различите називе за овај тип реченица: *presumptive question* (Rakić, 1984), *confirmation questions* (Borge, 2013), *declarative questions* (Greenbaum et al, 1985; Huddleston и Pullum, 2002; Gunlogson, 2002). Славица Перовић за овај тип реченица каже да су термилошка комбинација синтаксичког и семантичког нивоа, при чему додаје да термилошка одредница није најбоље али је засигурно најраспрострањеније рјешење (Перовић, 1996, стр. 140). Ауторка овој теми прилази са синтаксичког аспекта, те на примјеру енглеског оригинала и његовог преводног рјешења на српскохрватски језик, закључује да долази до апсолутног поклапања у погледу синтаксичке реализације – Е: S + Pred + (COMP + Clause/Fin) и СХ: S + Pred + (COMP + Clause/Fin) (Перовић, 1996, стр.142).

Будући да декларативна питања не представљају типичне декларативне реченице, али ни интерогативне, стога је неопходно направити компарацију између упитних реченица затвореног типа, изјавних реченица и декларативних питања: *Is Peter coming? Peter is coming. Peter is coming?* Упитном реченицом затвореног типа говорно лице не зна одговор на постављено питање, али претпоставља да га саговорник зна, те га од њега захтијева или очекује. Изјавном реченицом износи се тврдња о актуелном стању ствари коју је могуће вредновати као истиниту или неистиниту у зависности од тога да ли заиста постоји референт под датим именом и да ли је тачно оно што је садржано у самом исказу (да ће дати референт реализовати наведену будућу радњу). Декларативно питање имплицира да говорник зна или наслућује тачност исказа и претпоставља да и слушалац има одређена сазнања о датом питању, те стога од њега очекује да потврди или негира његову претпоставку. С обзиром на то да се декларативним питањима не тражи априори одговор већ потврда о изнијетој тврдњи, односно, њихова илокуциона снага не одговара врсти реченице (гдје су упитне реченице схваћене као захтјев за информацију, а декларативне као реченице којима се износе тврдње), њих сврставамо у ред индиректних говорних чинова.

Ганлогсонова на почетку своје студије о декларативним питањима напомиње да овај тип реченичних конструкција у великој мјери зависи од контекста, по чему се разликује од уобичајених интерогативних реченица затвореног типа. Она истиче да је интерогативна реченица затвореног типа прихватљива под условом да је говорник неутралан или истински неупућен у ситуацију о којој жели да прошири своје знање. С друге стране, декларативним питањем говорник показује да је у извјесној мјери упознат са актелном

ситуациојом и да није неутралан (Gunlogson, 2002, стр. 124). Ауторка такође наводи пар ограничења употребе декларативних питања (Gunlogson, 2002, стр. 126–127). Према њој, ова питања се не могу користити како би се дошло до информације а да притом нису сугестивно обојена. Надаље, илустративан примјер *Can you (please) pass the salt?* често се формулише како би се поставио учтив захтјев на индиректан начин прије него што је то питање којим се тражи информација о нечему. С друге стране, декларативно питање *You can (please) pass the salt?* нема ту функцију. Декларативна питања, наставља ауторка, подстичу даљу дискусију у којој говорно лице износи одређени став, за разлику од неутралних интерогативних реченица затвореног типа код којих говорно лице по природи не заузима никакав став, него просто тражи информацију о неком питању.

У раду ћемо испитати да ли је декларативним питањима могуће на индиректан начин реализовати и неке друге дискурсне функције у посматрана два језика, при чему полазимо од претоставке да јесте, те да то зависи искључиво од контекста, као и садржаја пропозиције.

Истраживање је споредено на корпусу драмског текста англоамеричких и српских драмских писаца<sup>3</sup>. Ексерпирани примјери су анализирани са прагматичког аспекта, тј. у оквиру теорије говорних чинова. У одабиру примјера водили смо се критеријумом индиректности, другим ријечима, бирали смо она декларативна питања која немају упитни карактер и/или су изнијансирана додатним функционалним компонентама.

### Резултати истраживања

У анализи примјера као главни критеријум нам је послужила језичка индиректност, па смо примјере декларативних питања класификовали према прагматичкофункционалом критеријуму. Ову врсту реченица одликује релативна слобода у реду ријечи, будући да их примарно одређује ред ријечи својствен изјавним реченицама са упитником на крају. Напомињемо да смо издвојили само оне примјере са изјавном реченичном структуром и упитником на крају, дакле без додатних маркера упитности као што су форманти *zar ne* или *does it? Aren't you?* и слично.

<sup>3</sup>Корпус је сачињен од следећих драмских дјела, а уз сваки примјер у анализи стоји скраћеница из ког је дјела примјер преузет: Arthur Miller: *The death of a salesman (DS)*, *A view from the brigde (AVFB)*, *The crucible (TC)*, Harold Pinter: *A night out (ANO)*, Edward Bond: *Saved (SVD)*; Danilo Kiš: *Paragaj (PP)*, Душан Ковачевић: *Клаустрофобична комедија (KK)*, *Професионалац (ПР)*, Свети Георгије убива аждаху (*СТУА*), Бранко Брђанин Бајовић: *Године и голмиле (ГиГ)*.

### Декларативна питања којим се тражи потврда садржаја исказа од саговорника

Декларативна питања су сугестивна питања, која за разлику од неутралних, сугеришу да ће говорник прихватити само један одговор као исправан. С тим у вези, дијеле се на двије групе: потврдна декларативна питања *They've arrived?* која нагињу ка давању афирмативног одговора и одрична декларативна питања *They haven't arrived?* код којих се очекује одричан одговор (Huddleston и Pulum, 2002, стр. 881). Постоји низ лексичких маркера којима је могуће појачати увјерење у истинитост пропозиције исказа и ови маркери су изван опсега самог питања: *без сумње/no doubt, засигурно/surely, наравно/of course*, итд.

У зависности од контекстуалних чинилаца, одређено декларативно питање са илокуционом моћи потврде често је емотивно обојено, њиме је могуће изразити чуђење, неодобравање, изненађење и слично. О томе свједоче наредни примјери:

Proctor: I want my life.

Nathorne (*electrified, surprised*): You'll confess yourself?

Proctor: I will have my life. (ТС, 120)

(1) Јагоша: Па да... А за кога га то поново ствараш?

Теја: За себе.

Јагоша: Још увек радиш за себе?

Теја: Као што видиш. (КК, 73)

Ауторске дидаскалије, као саставни дио драмског текста, умогме указују на пропратне психолошке елементи исказа, па читалац може да препозна илокуциону моћ издвојених примјера. Оне служе као својеврстан индикатор илокуционе снаге. У издвојеним примјерима (1, 2) поред интенције да добије потврду садржаја свога исказа, говорник изражава своје емоције изненађења или чуђења узроковане слушаочевим понашањем.

Да декларативна питања нису неутрална показује и употреба конверзационих партикула као кохезивног средства. Њима се декларативно питање повезује са текстом који му претходи и може послужити као закључак изнијет на основу претходно директно реченог или на основу удаљенијих ситуационо-језичких околности, као у сљедећим потврдама:

(2) Biff: Well, I spent six or seven years after high school trying to work myself up. Shipping clerk, salesman, business of one kind or another. And it's a measly manner of existence. To get on that subway on the hot mornings in summer. To devote your whole life to keeping stock, or making phone calls, or selling or buying. To suffer fifty weeks of the year for the sake of a two-week vacation, when all you really desire is to be outdoors, with your shirt off. And always to have to get ahead of the next fella. And still — that's how you build a future.

Happy: Well, you really enjoy it on farm? (DS, 16)

(3) Рајко: Била! Била жена поручника Тасића!

Нинко: Па га због тебе – оставила?! (СГУА, 19)



Када је ријеч о овом подтипу примјера учојамо и потврђујемо да он никако не може бити неутралан, будући да се уско надовезује на претходни садржај. На овај начин говорно лице може реализовати прагматичку функцију закључивања (3), као што је случај у Милеровој драми *Смрт трговачког путника*, при чему један од ликова сумира претходно изречени садржај и индиректно тражи од другог лика да потврди исправност његовог закључка. Иста врста примјера са конверзационом партикулом *на* уочена је и у српском дијелу корпуса (4). У овој потврди специфична је употреба предфокусне паузе изражена цртом испред предиката реченице у финалном положају. Иако предфокусна пауза указује на јаке реченичне елементе, односно да је оно што јој слиједи посебно наглашено, ипак се чини да наведени примјер одступа од тог правила. С тим у вези, могло би се рећи да је овдје тежиште на приједлошко-падежној конструкцији *због тебе*, којој говорно лице на индиректан начин изражава сумњу у садржај свог исказа, те је због тога обојен дозом непоштовања, можда чак и презира, према саговорнику кога сматра недостојним икакве жртве.

### Декларатива питања којима се изражава жалба

Жалба или незадовољство може се на индиректан начин реализовати уколико је интенција говорног лица окренута према себи или некој другој особи која није присутна у актуелној говорној ситуацији (Boxer 1993). Декларативно питање са илокуционом снагом жалбе уочено је у енглеском дијелу корпуса и гласи:

- (4) Abigail: I have been hurt, Mr Danforth; I have seen my blood runnin' out! I have been near to murdered every day because I done my duty pointing out the Devil's people – and this is my reward? To be mistrusted, denied, questioned like a – (TC, 96)

Ексерпирани примјер декларативног питања реализује прагматичку функцију жалбе индиректно упућене саговорнику или, у конкретном случају, саговорницама. Наиме, ријеч је о примјеру декларативног питања у којем се оно јавља у оквиру дуже реченичне конструкције и осамостаљено је предфокусном паузом, при чему се реченично тежиште и ставља на њега. Након тога слиједи одговор у виду пасивне конструкције како би се избјегло експлицитно навођење субјекта који је проузроковао незадовољство говорног лица. С друге стране, контекстуални чиниоци, као и шири оквир драмског дјела из ког је примјер ексерпиран, дају наслутити да се жалба односи на присутне у судници у којој се одлучује о судбини дјевојака оптужених за вјештичарење у једном конзервативном америчком мјесту шездесетих година двадесетог вијека – Сејлему. Пасивна и праџијалисана, али незавршена, реченична конструкција која се надовезује на декларативно питање и даје одговор на њега, која је то њена „награда“ за претходно наведена добра и пожртвована дјела садржи глаголске лексеме из семантичког поља антонимног ономе што се перцепира као награђивање, чиме говорно лице додатно удара на свијест присутних у судници

спремних да је, заједно са осталим дјевојкама, лише, најприје, слободе, а потом и живота.

### Декларативна питања којима се реализује директивна функција

О директивној функцији језика много се расправљало у литератури, па постоје бројна англистичка али и контрастивна, интеркултурна и међујезичка истраживања која се баве овим језичким феноменом (Blum-Kulka i Olshtain, 1984; Blum-Kulka, 1987; Boxer, 1993. итд). Индиректни говорни чинови се често примјењују како би се реализовала директивна дискурсна функција и то углавном како би се задовољио принцип учтивости (више о феномену језичке учтивости видјети у Brown & Levinson, 1987; Leech, 1983; Watts, 2003). Аутори се углавном слажу да интерогативне реченице, поред примарне функције захтјева за информацију, остварују и друге дискурсне функције (захтјев, молба, приједлози и слично). Директивима се, најопштије речено, подстиче саговорник на одређени акциони или вербални чин.

Декларативна питања, корпус показује, служе за реализацију директивне језичке функције, односно јављају се у функцији захтјева, молбе, тражења дозволе.

- (5) Girl: You don't happen to have any cigarettes on you, I suppose? (ANO, 364)
- (6) Mladić (strogo): Pitaо sam vas: za koga je treća kafa? Ne mislite valjda da me opet gnjavite s vašim mužem?  
Gđa Smerdel (sa olakšanjem): Pa, mislila sam... (sneбивајући se) za vašeg... Bubija<sup>4</sup>. (PP, 79)

Уколико се осврнемо на наведене примјере, видјећемо да су они у основи директивног карактера, те се могу преформулисати у императивне реченичне конструкције типично употребљаване у овој дискурсној функцији: *Give me one cigarette, (please). Немојте ме опет гњавити с вашим мужем.* Молба као говорни чин подразумијева одређени ангажман од саговорника у корист говорника, при чему може доћи до пријетње лицу реципијента. Како би се то избјегло, те како би био задовољен принцип учтивости, говорник из конкретног примјера (6) користи стратегију песимизма исказану одричним обликом предиката *don't happen to have* и ублаживачки елемент у виду финалне секвенце, тј. парентетичког израза *I suppose*. Када је ријеч о примјеру издвојеном (7) из српског драмског опуса, на основу садржаја пропозиције примјеђујемо да интенција говорног субјекта није да наведе саговорника да потврди или негира тај садржај него да утиче на његово понашање.

<sup>4</sup> Уколико је издање српског драмског комада латинично, писмо се задржава у оригиналу.

### Декларативна питања којима се тражи дозвола од саговорника

Издвојили смо примјер декларативног питања у функцији тражења дозволе од саговорника за реализацију неке радње. Овакав тип примјера забиљежен је само у енглеском дијелу корпуса, али преводним поступком увиђамо да би се дати синтаксички образац једнако пренио и у српски језички израз.

(7) Len: Suit yourself. Yer don't mind if I take my shoes off? (He kicks them off.) No one 'ome?

Pam: No. (SVD, 11)

Yer don't mind if I take my shoes off? > Не смета ти ако се изујем?

Дату потврду са изразом *don't mind* и комплементажером *if* праћеним финитном клаузом потребно је упоредити са њеним интерогативним и изјавним паром. Наиме, интерогативна реченица *Do you mind if I take my shoes off?* би испитивала припремне услове који указују на то да је, у конкретном случају, слушалац вољан дати одобрење говорнику да реализује дату активност, при чему би се задовољио принцип учтивости. С друге стране, тврдње дате у форми изјавне реченице *You don't mind if I take my shoes off.* којима се истиче припремни услов сматрају се неучтивим уколико нису, као у датом примјеру, пропраћене неким од ублаживачких стратегија. Употребом декларативног питања, говорно лице изражава претпоставку у вези са дозволом коју тражи, тј. очекује афирмативан одговор од слушаоца, другим ријечима он индиректно сугерише да ће добити одобрење за дати акциони чин што се види на основу ауторске дидаскалије која слиједи а којом аутор драмског дјела описује да говорно лице поступа у складу са својим увјерењем.

### Декларативна питања којима се реализује асертивна функција

Асертиви представљају исказе којима говорно лице описује постојеће стање ствари и обично се ова функција остварује употребом изјавних реченица. Декларативна питања могу реализовати асертивну језичку функцију на индиректан начин. Њима се у том случају не испитује ништа, нити се тражи било каква потврда о нечему. Срж асертива је подложна трансформацији, при чему се иде од негације ка афирмацији и обрнуто.

(8) Catherine: Don't, don't laugh at me! I've been here all my life. Every day I saw him when he left in the morning and when he came home at night. You think it's so easy to turn around and say to a man he's nothin' to you no more?

Rodolpho: I know, but – (AVFB, 62)

(9) Глумац: Е, јесте ти рачуница. Због годину, двије, робије, ти би заратио? Браво! А још као да тај..рат...не би био и твој? (ГиГ, 52–53)

Наведене примјере неопходно је трансформисати како би се одредила њихова илокуциона моћ, па ће тако енглески примјер бити трансформисан на следећи начин: *It is not so easy to turn around and say to a man he's nothin' to you no more?*, а српски: *А тај рат би био и твој.*

### Декларативна питања као реторичко питање

Издајамо и тип декларативних питања реторичког карактера, код којих се, дакле, не очекује никакав одговор. Тада ова питања заузимају медијалну позицију у оквиру дуже реплике. Они крше услов искрености будући да говорно лице не изражава стварно интересовање или жељу да њиме изазове икакву реакцију саговорника. Њима се изражавају емоционална стања и обично се јављају у бујици исказа као манифест неког немира или узрујаности.

- (10) Girl: I'm extremely particular, you see. I do like a certain amount of delicacy in men ... a certain amount ... a certain degree... a certain amount of refinement. You do see my point? Some men I couldn't possibly entertain. Not even if I was ... starving. (ANO, 365)

Наведени примјер из ове групе специфичан је због употребе помоћног глагола *do* али не у инверзији. Помоћни глагол употријебљен у изјавним реченицама има интензификаторску функцију, па с тим у вези, могло би се рећи да је интензија говорног лица да индиректно привуче слушаоачеву пажњу на одређени дио реплике, али без наума да види да ли је у томе и успио, с обзиром да не прави паузу да види потенцијалну реакцију слушаоца него наставља са својим монологом.

### Закључна разматрања

У раду смо анализирали различите дискурсне функције декларативних питања. Установили смо да поред функције којом се од саговорника тражи потврђивање саджаја пропозиције, декларативна питања могу реализовати и друге функције, и то у оба анализирана језика. Наиме, њима се остварује директивна функција којом се слушалац наводи да фактички реализује неку радњу по захтјеву или молби говорног лица. Такође је могуће изразити и жалбу овим типом реченица, као и изнијети одређене тврдње при чему је неопходно извршити поступак трансформације како би се одредила илокуциона снага исказа. Напосљетку, декларативна питања могу имати и реторичко обиљежје, када се јављају у оквиру дуже реплике, при чему говорни субјекат не очекује никакву реакцију на садржај свог исказа. Када је ријеч о компаративном сегменту анализе, ваља напоменути да овај граматички облик испољава исте функције у оба језика. Чак и уколико за неку од њих нису пронађени примјери, простим преводним поступком увиђамо да би се на исти начин пренијели и у српски језички израз.

### Литература

- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: OUP.  
 Bach, K. & Harnish, R. (1979). *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.  
 Bach, K. (1998). Speech acts. (Ur. Craig, Edward). *Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge, 81–87.

- Bach, K. (2006). Speech Acts and Pragmatics. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Language*. Oxford: Blackwell Publishing, 147–440.
- Blum-Kulka, Sh. (1987). Indirectness and Politeness in Requests. *Journal of Pragmatics* 11, 131–146.
- Blum-Kulka, Sh. & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5 (3), 196–215.
- Boxer, D. (1993). Social Distance and Speech Behavior: The Case of Indirect Complaints. *Journal of Pragmatics*, 19, 103–125.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. (Ur. Cole et al). *Syntax and Semantics 3: Speech arts*, New York: Academic Press, 41–58.
- Gunlogson, Ch. (2002). *Declarative questions*. [http://www.nyelvtud.hu/program/szuperkurzus2006/Gunlogson\\_2002.pdf](http://www.nyelvtud.hu/program/szuperkurzus2006/Gunlogson_2002.pdf)
- Leech, N. G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Perović, S. (1996). *Engleski i srpskohrvatski jezik – indirektna pitanja u kontrastu*. Nikšić: Unireks.
- Rakić, S. (1984). Serbo-Croatian yes/no-questions and speech acts, *Journal of pragmatics* 8(5/6), 693–713.
- Sadock, M. J. (1974). *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Sadock, M. J. (1994). Toward a grammatically realistic typology of speech acts. (Ur. Tsohatzidis, Savas). *Foundations of Speech Act Theory*, London: Routledge, 393–406.
- Sadock, J. (2004). Speech Acts. (Ur. Horn, Laurence and Gregory Ward). *Handbook of Pragmatics*, Oxford: Blackwell Publishing, 53–73.
- Searle, R. J. (1969). *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, R. J. (1975). *Indirect speech acts*. (Ur. Cole i Morgan), 59–82.
- Стевановић, М. (1974). *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма) II, Синтакса*. Београд: Научна књига.
- Urbanova, L. (1995). *On the status of declarative questions in English conversation*, [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104102/1\\_BrnoStudiesEnglish\\_21-1995-1\\_6.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104102/1_BrnoStudiesEnglish_21-1995-1_6.pdf?sequence=1)
- Huddleston, R. & Geoffrey, P. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: CUP.
- Greenbaum, S. et al. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London and New York: Longman.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: OUP.
- Watts, J. R. (2003). *Politeness*. Cambridge: CUP.

Suzana Marković

## **Pragmatic analysis of declarative questions in English and Serbian**

### **Summary**

*The paper presents the contrastive study of declarative questions in modern Anglo-American and Serbian plays the dialogue form of which provides enough material for analysis. The examples of declarative questions are analyzed from the pragmatic aspect, that is to say, within the framework of speech act theory. They have the form of a statement and are indicated by rising intonation in speaking and a question mark in writing. The goal of the paper is to analyze and classify all the types of declarative questions according to their pragmatic functions in two language systems – English and Serbian – and to compare what pragmatic values they can express in these languages. Due to the mismatch between syntactic form and the discourse function, declarative questions are viewed as indirect speech acts performing various interpretational functions, such as complaining, concluding, asserting, seeking confirmation of a proposition that the speaker is inclined to believe, etc.*

**Keywords:** declarative questions, speech acts, discourse function.

Биљана Б. Мишић\*

Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале

УДК 811.163.41'367

DOI 10.7251/NSK1602117M

Оригинални научни рад

## СИНОНИМИЈА КОНГРУЕНТНОГ И НЕКОНГРУЕНТНОГ АТРИБУТА У ГЕНИТИВУ

**Апстракт:** У раду се говори о семантичкој интерпретацији конгруентних и неконгруентних атрибута експлицираних у форми генитива. Анализа подразумева издвајање типова код којих је могућа транспозиција, као и оних код којих преобликовање није могуће из семантичких и / или творбених разлога. Утврдили смо да еквивалентност конструкција конгруентног и неконгруентног атрибута најчешће спречавају семантички разлози као што су различит опсег појма и различите нијансе значења придјева у односу на приједлошко-надежну конструкцију атрибута, као и полисемија придјева или њихова типичност у значењу које не одговара значењу синтагме неконгруентног атрибута.

**Кључне ријечи:** конгруентни атрибут, неконгруентни атрибут, генитив, транспозиција.

### Уводне напомене

У овом раду бавићемо се семантичком интерпретацијом конгруентних и неконгруентних атрибута експлицираних у форми генитива. Циљ нашег рада је да у оквиру корпуса издвојимо и опишемо типове код којих је могућа транспозиција конгруентног у неконгруентни атрибут, и обрнуто, као и да покажемо код којих примјера то није могуће из семантичких и/или творбених разлога. Језички материјал који ће нам послужити као база истраживања чине примјери из Ћопићеве збирке *Башта сљезове боје*.

У литератури (Стевановић, 1969, стр. 46; Пипер и др, 2005, стр.303) атрибут се одређује као реченични члан који се може јавити уз супстантивну врсту ријечи употријебљену у било којој синтаксичкој позицији. Док је у србистици општеприхваћено мишљење о постојању конгруентних и неконгруентних атрибута, у кroatистици нису усаглашени ставови у вези са дефинисањем атрибута на конгруентне и неконгруентне, гдје се пресудним сматра критеријум од кога се полази, а који је морфолошки или синтаксички. Тако М. Зника сматра да је „сваки израз који се уврштава као атрибут конгруентан с именицом која му отвара мјесто у реченичном устројству“ (Зника, 1988, стр. 52–53). Ова ауторка тврди да је то слагање присутно код свих атрибута, и придјевских и непридјевских и говори о „двјема врстама усклађивања граматичких морфема и то потпуно морфолошки очигледном усклађивању и о усклађивању без морфолошке очигледности“. За разлику од Знике, Ј. Силић и И. Прањковић (2005, стр. 265) говоре о конгруентним и неконгруентним атрибутима,

\*bilja.misic@gmail.com

али сматрају да неконгруентни атрибути са главним чланом, тј. именицом нису повезани односом конгруенције него „односом управљања (реакције)“.

Као што смо претходно навели, у србистичкој лингвистичкој науци (Стевановић, 1969, стр. 46–47; Пипер, Клајн, 2013, стр. 303–304) постоји јединствено мишљење да се атрибути према морфолошком критеријуму дијеле на конгруентне и неконгруентне. Конгруентни атрибут је „одредба главног члана именичке синтагме која се обично налази испред речи коју одређује, било да одређује саму ту реч, било да одређује ту реч с неком другом одредбом уз њу, и која се категоријално прилагођава речи коју одређује“, а неконгруентни атрибут је „именица или именичка синтагма која у зависном падежном облику одређује другу именицу или синтагму, при чему међу њима нема конгруенције“ (Пипер и Клајн, 2013, стр. 303–304).

Наша овдашња анализа обухватаће атрибуте експлициране у генитивној падежној форми. Имајући у виду да се „замјењивост синтагми истога или сличнога значења назива граматичком синонимијом“ (Силић и Прањковић, 2005, стр. 266), покушаћемо издвојити и анализирати форме конгруентних и неконгруентних атрибута који су у синонимном односу. Као критеријум за класификацију из корпуса забиљежених примјера послужиће нам морфосинтаксички тип синтаксема у атрибуту. За конгруентне атрибуте то су придјевни, а за неконгруентне атрибуте падежне или приједлошко-падежне форме супстантива.

### Конгруентни атрибути

Конгруентни атрибути слажу се у роду, броју и падежу са супстантивном ријечју уз коју стоје. Најчешће се изражавају придјевима, затим придјевским замјеницама те редним бројевима, као и бројем један. Будући да се у граматичкој литератури (Ковачевић, 1996, стр. 152) као најчешћи тип наводи транспозиција посесивног генитива у посесивни придјев, у оквиру конгруентних атрибута, анализираћемо само посесивне придјеве. Ови придјевни као посебан семантички тип означавају припадност, прије свега, неком лицу или бићу. Из корпуса издвајамо следеће примјере:

- 1) а) Посљедњи најменик кога је дјед примио против *стричеве воље* био је неки Раде с Брдара (48)<sup>1</sup>; Микан допуза уздуж зида до *братова заклона* (133);
  - б) Аха-ха-ха, убрани ме, вели, брате Раде, од *жандарске руке* (79);
- Заштити раба божијега (...) од *лугарске пуцаљке* (78).

Како се види, посесивни придјевни у наведеним примјерима творени суфиксима -ов/ -ев (*стричева воља*, *братова заклона*) и -ски (*жандарска рука*, *лугарска пуцаљка*), појављују се у улози квалификатора именичких лексема.

<sup>1</sup> Број у загради у цијелом тексту рада означава број странице у збирци приповиједака *Башта сљезове боје* Бранка Ћопића, за који се библиографски подаци дају на крају, у литератури.



Наставком -ов/ -ев граде се „претежно присвојни придеви, којима се означава припадање појму (обично одређеном лицу мушког рода) с именом на чију се основу ови наставци додају“ (Стевановић, 1964, стр. 572). Придјеви изведени наставком -ски „посесивни су само кад означавају припадање једном одређеном појму“ (Исто, стр. 575). Транспонованем наведених посесивних придјева у форму посесивног генитива уочавамо промјене на семантичком плану. Тако синтагме *стричева воља*, *братова заклона*, *жандарска рука*, *лугарска пуцаљка* изражавају припадност једној одређеној индивидуи, док облици *воља стрица*, *рука жандара*, *пуцаљка лугара* означавају припадност било којој особи, тј. особама које имају заједничке особине.

За разлику од ових, у корпусу се јављају примјери гдје није могуће провести транспозицију јер је конгруентни атрибут с наставком -ов/ -ев изведен од властитог имена: Граја иза *Јовашевих леђа* одједном се нагло појача (131).

У наведеном примјеру конгруентни атрибут изведен од властитог имена (*Јоваи–Јовашевих*) долази уз супстантив без ближе одредбе, тј. уз њега не стоји неки његов детерминатив или одредбена лексема. Као што је познато, „ако се лично име у атрибутивној функцији употреби без неке ближе одредбе (детерминатива или придева), онда се од њега по правилу изводи присвојан придев“ (Мразовић, Вукадиновић, 2009, стр. 339).

### Неконгруентни атрибути

Ова врста атрибута означава супстантивне синтагме „чији је детерминат (= одредбеница, подређени члан) неки приједлошки или бесприједлошки падежни облик супстантивне ријечи или прилог, а детерминат (= одређеница, надређени члан) нека супстантивна ријеч (тј. именица или именичка замјеница). То значи да неконгруентни атрибут „може бити изражен само падежним (приједлошким или бесприједлошким) обликом супстантивне ријечи и прилогом“ (Ковачевић, 1992, стр. 9).

Тако у првој групи примјера издвајамо бесприједлошке генитивне форме. Наводимо сљедеће примјере:

- 2) а) А ђедо пензионер добијао је сваког јутра *чашу ракије* (97); Читавог прољећа нисам видјела *зрнце соли* (171);
- 2) б) Чујем суздржано *кликтање рођака* (106);
- 2) в) Да је сад посриједи нека шпијунажа или какво *избјегавање војске*, хајде де (111);
- 2) г) Коначно и Шеста крајишка бригада напушта *брда роднога краја* (134);
- 2) д) Једино се међу сељачким гуњевима и кожусима појавише модре *униформе авијатичара* (162); Спустио се са спрата у мрачан ходник, отворио *споредна врата биртије* (164).

Као што наведени примјери показују, већина супстантивних неконгруентних синтагми има као детерминат конкретну именицу, изузев примјера 2) б) *кликтање рођака* и 2) в) *избјегавање војске*, гдје статус надређеног

члана има девербативна именица. У прва два примјера супстантивне неконгруентне синтагме *чаша ракије* и *зрнце соли* имају значење партитивности. Овдје именице *чаша* и *зрнце*, као детерминати, имају функцију партикуларизатора. То су језичка средства „која служе за исказивање делова целине или издвајање појединачног“ (Ивић, 1980, стр. 1–13), а неконгруентним атрибутом у генитиву именује се ентитет који се партикуларизује. Ови неконгруентни атрибути немају могућност синонимне употребе због тога што се „партитивност изражава генитивом именских ријечи, а не можес се изразити придјевом“ (Силић, Прањковић, 2005, стр. 267). Тако би у случају трансформације у примјеру *чаша ракије* → *ракијска чаша* – добијени би облик конгруентног атрибута означавао цјелину појма означеног атрибута, са промијењеним значењем у односу на синтагму неконгруентног атрибута, јер *ракијска чаша* представља врсту чаше, а не количину материје која се у њој налази.

У примјеру 2) б) номинализацијом, тј. преласком глагола у девербативну именицу *кликтање* у централној позицији настала је неконгруентна супстантивна синтагма са субјекатским значењем – *кликтање рођака*. С обзиром на то да овдје субјекатски генитив „означава људско биће, онда он може да се замени присвојним придевом“ (Мразовић, Вукадиновић, 2009, стр. 339). Дакле, као синонимски конкурент неконгруентној супстантивној синтагми *кликтање рођака* може стајати конгруентна синтагма *рођаково кликтање*. Међутим, ове конструкције изражавају и различите нијансе у значењу. Неконгруентном супстантивном синтагмом у генитиву најчешће се изражава неодређеност и генерализација. Тако је у примјеру *кликтање рођака* ријеч о кликтању неког/ било којег рођака, док присвојни придјев *рођаково кликтање* у конгруентној супстантивној синтагми индивидуализује, указује на једног одређеног рођака.

Како се види у примјеру 2) в) – Да је сад посриједи нека шпијунажа или какво *избјегавање војске*, хајде де неконгруентни атрибут има значење тзв. објекатског генитива, што значи да именица у генитиву одговара објекту реченице од које је номинализацијом настала супстантивна синтагма. У датом примјеру до претворбе именичког атрибута у придјевску форму не долази због тога што би се транспозицијом облика војске у *војсковни* добио аграматични облик.

Највећи број типова неконгруентних атрибута, како показују примјери 2) г), д) и ђ): *брда родног краја*, *модре униформе авијатичара*, *споредна врата биртије* долази у форми бесприједлошког генитива са значењем посесивности. Како биљежимо у корпусу, то значење неконгруентне генитивне форме се остварује двојак: и са значењем отуђиве, као и са значењем неотуђиве посесивности.

У примјеру 2) г) посесивна именичка синтагма *брда родног краја* има значење неотуђиве, иманентне посесивности. То значи да се „посесору приписује оно што је означено именицом у централној позицији синтагме. Посесор није у стању дјеловати на однос посесије“ (Ковачевић, 1981, стр. 28). Као што можемо примјетити, супстантивна неконгруентна синтагма садржи одредбу у функцији

конгруентног атрибута. Таква врста одредбе назива се обавезни детерминатор, а он подразумијева језичке облике „који се из дате конструкције с управном речју не могу избацити без релевантних последица на информативном плану“ (Ивић, 1983, стр. 180). Изостављајући одредбу, тј. конгруентни атрибут, на синтаксичком плану добијамо аграматичну конструкцију, а на семантичком не само да о посесору не сазнајемо ништа ново него је информација тако добијена, посматрана с једне стране, бесмислена – *брда\* краја*. С обзиром на то да је овдје конгруентни атрибут обавезни конституент синтагме, сасвим је разумљиво зашто није могућа супституција неконгруентног у конгруентни атрибут.

Неконгруентни атрибут са значењем отуђиве посесивности у корпусу потврђују примјери:

2) д) Једино се међу сељачким гуњевима и кожусима појавише модре *униформе авијатичара*; Спустио се са спрата у мрачан ходник, отворио *споредна врата биртије*.

У датим примјерима може се вољно прекинути посесивна веза, односно, „присутна су семантичка обиљежја «временост» и «активност» посесора, јер је тај однос присутан само у тренутку говора говорног лица“ (Ковачевић, 1981, стр. 27). Наведене посесивне генитивне синтагме *модре униформе авијатичара* и *споредна врата биртије* могуће је супституисати посесивним придјевом и добићемо супстантивне конгруентне синтагме *модре авијатичарске униформе* и *споредна биртијска врата*. Генитивне синтагме *модре униформе авијатичара* и *споредна врата биртије* указују на уопштеност, неодређеност, мисли се на модре униформе неких/ било којих авијатичара, односно споредна врата било које биртије, док је конгруентним синтагмама са посесивним придјевом својствена одређеност, конкретност. Овакве супстантивне конгруентне синтагме, према мишљењу М. Стевановића (1940), осим посесивног, повлаче и квалитативну нијансу значења.<sup>2</sup>

Сљедећи тип неконгруентних форми јесу приједлошко-падежне форме супстантива. Овај тип остварује се најчешће преко генитивних форми с приједлогом *с(а)*, односно *од* и *без*. Из корпуса издвајамо сљедеће примјере:

3) (а) Име те *вароши с краја свијета* звекнуло је испред мене као сјајан сребрни талир (81);

3) б) Чича се окрену лијево – десно (...) и сав просину као да му се одједном смјести у срце то неочекивано *богатство од жбуња* (194);

Он вјероватно умије да прави *пуцаљке од зове* (100); Још је мој дјед, причају ми, као *дјечак од једанаест година* (...) носио устаницима воду (128); Дјед је и даље пренеражено ћутао, као да више није *чељаде од овога свијета* (70);

<sup>2</sup>У раду *Посесивне форме у српскохрватском језику* М. Стевановић (1940, стр. 16–28) бавио се цјелокупним питањем посесије, а посебно се концентрисао на однос посесивног придјева и посесивног генитива. Он истиче да, уколико се инсистира на исказивању припадности, а не какве друге категорије, мора се употријебити посесивни генитив.

3) в) И де ти реци, ко је сад веће говече и бесловесно *божје бравче без репа* (95); Шапућем ја замишљајући некакво огромно *чудовиште без лица* како плови низ долину (102).

Како се из примјера види, неконгруентни атрибути изражени су различитим приједлошко-падежним облицима супстантивне ријечи. У првом примјеру – Име те *вароши с краја свијета* звекнуло је испред мене као сјајан сребрни талир јавља се форма са приједлогом с(а) која овдје има функцију мјесног атрибута са оријентационим значењем. Категоријалном транспозицијом неконгруентног атрибута у конгруентни овдје бисмо добили конструкцију \*вароши с(а)*свјетског краја*. Примјећујемо да значење поменутих супстантивних синтагми није еквивалентно, што значи да неконгруентни атрибут, из семантичких разлога, не подлијеже категоријалној транспозицији у конгруентни атрибут.

У примјерима са приједлогом од генитивне форме понашају се двојачко. Тако у примјеру – Чича се окрену лијево–десно (...) и сав просину као да му се одједном смјести у срце то неочекивано *богатство од жбуња* именички атрибут није подложен творбеној преоблици у конгруентни. Разлог је тај што збирна именица жбуње нема могућност творбе присвојног придјева.

У наредном примјеру – Он вјероватно умије да прави *пуцаљке од зове* супстантивна неконгруентна синтагма са приједлогом од има двојачко значење. Осим аблативног, овом генитивном синтагмом изражава се и посесивност. То поткрепљујемо констатацијом да је *пуцаљка од зове* исто што и *зовина пуцаљка*, тј. пуцаљка која припада зови, која се односи на зову. Дакле, овдје је могућа транспозиција неконгруентног у конгруентни атрибут.

У оквиру приједлошко-падежних форми именичких атрибута јављају се и они којима се може исказати карактеристична појединост. Такви примјери у корпусу се реализују са приједлозима од и без. Као нпр:

3) (б) Још је мој дјед, причају ми, као *дјечак од једанаест година* (...) носио устаницима воду (128); Дјед је и даље пренеражено ћутао, као да више није *чељаде од овога свијета* (70);

3) в) И де ти реци, ко је сад веће говече и бесловесно *божје бравче без репа* (95); Шапућем ја замишљајући некакво огромно *чудовиште без лица* како плови низ долину (102).

У примјерима из групе 3) б) гдје неконгруентни атрибути имају значење карактеристичне појединости „обилежава се нешто што је стална или привремена карактеристична црта појма означеног у детерминату“ (Ковачевић, 1992, стр. 18). Уочавамо да је у примјеру: Још је мој дјед, причају ми, као *дјечак од једанаест година* (...) носио устаницима воду, уз именицу дјечак експлицирана одредба у функцији конгруентног атрибута као обавезни детерминатор. Иако, уз именицу у генитиву долази одредба атрибутског типа, могуће је извршити транспозицију неконгруентног у конгруентни атрибут, а да та супституција не мијења значење.

Дакле, *дјечак од једанаест година* има исто значење као и *једанаестогодишњи дјечак*, дјечак који има једанаест година.

Такође и у другом примјеру ове групе – Дјед је и даље пренеражено ћутао, као да више није *чељаде од овога свијета* неконгруентна супстантивна синтагма садржи члан без кога се не може исказати карактеристична појединост. У питању је обавезни детерминатор, атрибуцка одредба *референцијалног типа* која овдје има „идентификациони карактер“ (Ивић, 1983, стр. 187). Неконгруенти атрибут у овом примјеру не подлијеже категоријалној транспозицији јер то спречава присуство обавезног детерминатора, а сложеничка трансформација у придјев *овосвјетско чељаде* друкчије је семантичке природе, садржи друкчије конотације језичке игре, асоцијација на придјев *бјелосвјетско* и сл.

Као антоним претходним примјерима, у корпусу биљежимо и типове у којима се обиљежава одсуство интегралног дијела као карактеристичне појединости појма у детерминату. То илуструју примјери:

И де ти реци, ко је сад веће говече и бесловесно *божје бравче без репа* (95); Шапућем ја замишљајући некакво огромно *чудовиште без лица* како плови низ долину (102).

Како се из примјера види, одсуство интегралног дијела у синтагмама служи као диференцијални знак у одређеној ситуацији. Као семантички еквивалент неконгруентној синтагми *бравче без репа* функционише конгруентна синтагма *безрепо бравче*, јер придјев *безреп* има значење који је без репа, који нема репа (Речник, 2007, стр. 73). У посљедњем примјеру конструкција *чудовиште без лица* је блокирана, тј. нема могућност транспозиције у конгруентну синтагму, будући да је именица *лице* полисемична, па самим тим и придјев *безлични*<sup>3</sup> реализује више значења. Овдје, дакле, семантички разлози не допуштају категоријалну транспозицију именице у неконгруентном атрибуту у адјектив у конгруентни јер приједлошко-падежна форма и њен адјективни трансформ немају исту семантичку вриједност.

### Закључак

У раду смо настојали да анализирамо конгруентне и неконгруентне атрибуте експлициране у генитивној падежној форми. Анализа је подразумијевала издвајање типова код којих је могућа транспозиција, као и оних код којих преобликовање није могуће из семантичких и / или творбених разлога. Утврдили смо да се конгруентне супстантивне синтагме, чији је конституент посесивни придјев творен суфиксима -ов/ -ев и -ски, као нпр: *стричева воља*, *братова заклона*, односно *жандарска рука*, *лугарска пуцаљка* могу транспоновати у

<sup>3</sup>Придјев *безлични* реализује сљедећа значења: 1. а) који нема изражену личност, индивидуалност, који је без свог посебног обележја, који се не разликује од других, обичан, безобличан, једнолик; б) безизразан, неизразит, блед, 2. који важи за све, који се односи на све, а не на једну личност, 3. линг. који се не односи на одређено лице, на одређени субјекат (Речник, 2007, стр. 71).

неконгруентне синтагме: *воља стрица, заклон брата*, односно *рука жандара, пуцаљка лугара*. Међутим, транспонованом посесивног придјева у форму посесивног генитива учојамо промјене на семантичком плану. Конгруентне супстантивне синтагме изражавају припадност једној одређеној индивидуи, док неконгруентне синтагме означавају припадност било којој особи. Неконгруентни атрибути у корпусу се појављују у бесприједлошкој и приједлошко-падежној форми супстантива. У оквиру бесприједлошког генитива, транспозиција је могућа код синтагми са значењем посесивности, и то отуђиве посесивности, као нпр: *модре униформе авијатичара*→*модре авијатичарске униформе*. Приједлошко-падежне форме супстантива остварују се преко генитивних форми са приједлогом *с(а), од* и *без*. У овој групи преобликовање је могуће код именичких атрибута са приједлогом *од*: *пуцаљка од зове*→*зовина пуцаљка, дјечак одједанаест година*→*једанаестогодишњи дјечак*. Форме са приједлогом *без* у корпусу се понашају двојако. У примјеру *бравче без репа*→*безрепо бравче* конгруентне и неконгруентне супстантивне синтагме функционишу као семантички еквиваленти, док у примјеру: *чудовиште без лица*→*безлично чудовиште* транспозицију неконгруентног у конгруентни атрибут не допуштају семантички разлози јер приједлошко-падежна форма и њен адјективни трансформ немају исту семантичку вриједност. При трансформацијама овог типа еквивалентност конструкција конгруентног и неконгруентног атрибута најчешће спречавају семантички разлози као што су различит опсег појма и различите нијансе значења придјева у односу на приједлошко-падежну конструкцију атрибута, као и полисемија придјева или њихова типичност у значењу које не одговара значењу синтагме неконгруентног атрибута.

### Литература

- Зника, М. (1988). *Однос атрибуције и предикације*. Загреб: Хрватско филолошко друштво.
- Ивић, М. (1980). О партикуларизаторима, у: *Јужнословенски филолог*. бр. XXXI, стр.11–13.
- Ивић, М. (1983). *Лингвистички огледи*. Београд: Просвета.
- Ковачевић, М. (1981). Посесивне именичко-падежне синтагме у дјелима Анђелка Вулетића, у: *Књижевни језик*, бр. X/ 3, стр. 25–35.
- Ковачевић, М. (1992). *Кроз синтагме и реченице*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ковачевић, М. (1996). *Суштаствено и мимогредно у лингвистици*. Подгорица: УНИРЕКС.
- Мразовић, Р. и Вукадиновић З. (2009). *Граматика српског језика застранце*. Sremski Karlovc, Novi Sad: Knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Пипер, П. и др. (2005). *Синтакса савременог српског језика: Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.

- Пипер, П. и Клајн,И.(2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Silić, J. i Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Стевановић, М. (1940). Посесивне форме у српскохрватском језику, у: *Годишњак Скопског филозофског факултета*, бр. IV, стр. 16–28.
- Стевановић, М. (1964). *Савремени српскохрватски језик I*. Београд: Научна књига.
- Стевановић, М. (1969). *Савремени српскохрватски језик II*, Београд: Научна књига.
- Топић, Б. (2012). *Башта сљезове боје*. Београд: JRJ.

Biljana Mišić

## SYNONYMY OF CONGRUENT AND NON-CONGRUENT GENITIVE ATTRIBUTE

### Summary

*The paper discusses the semantic interpretation of congruent and non-congruent attributes in the genitive form. The analysis focuses on separating those types that allow transposition, from those that do not for semantic and/or morphological reasons. It was determined that the equivalence of the constructions of congruent and non-congruent attributes is most often prevented by semantic reasons, such as the differences in the extensions of concepts, as well variation in the nuances of the adjective meaning compared to the prepositional and case forms of the attribute. Additionally, the equivalence is also not possible because of the adjectival polysemy or the typicality of their meaning, which does not correspond to the meaning of the syntagm of the non-congruent attribute.*

**Keywords:** congruent attribute, non-congruent attribute, genitive, transposition.

Ранка Перућица,\*

Ивана Зечевих,

Оливера Калајић

Универзитет у Источном Сарајеву

Медицински факултет Фоча

УДК 316.644-057.874:371.13

DOI 10.7251/NSK1602128P

Оригинални научни рад

## РАЗЛИКЕ У УЧЕНИЧКИМ ПРОЦЈЕНАМА СТИЛОВА РАДА НАСТАВНИКА ЗАВИСНО ОД ОПШТЕГ ШКОЛСКОГ УСПЈЕХА УЧЕНИКА

*Апстракт:* Дјеловање различитих стилова рада наставника, начина и квалитета извођења наставе, може бити одлучујући за ученике, и њихове ставове према учењу, а посебно значајно за постизање школског успјеха. Успјех ученика условљен је разним чиниоцима, а један од њих је стил који наставник користи у свом раду. Постоје разне класификације стилова рада наставника. У традиционалној настави, углавном, доминирају два стила а то су демократски и ауторитарни. Сваки од њих одговара одређеној наставној ситуацији. Као трећи заступљен је равнодушни тип или *laisser – fer*. Ми смо пошли од традиционалне подјеле. У раду су презентовани резултати који говоре о томе колико школски успјех код ученика зависи од стилова рада наставника. Резултати истраживања су показали да постоји одређена разлика, односно да успјех који ученици постижу у учењу зависи од стила рада наставника. Разлике у ученичким процјенама стилова рада наставника зависно од успјеха који ученици постижу у учењу испитали смо Краскал – Волисовим тестом, због тога што примјеном Лавеновог статистика варијансе варијабли нису хомогене.

*Кључне ријечи:* стил рада наставника, школски успјех, ученик.

### Увод

Можемо рећи да промјене које се дешавају у друштву утичу на промјене у школи, у најважнијем дијелу односе се на промјену позиције наставник и његове улоге и стила рада у наставном раду. Квалитет образовања се мјери кроз његове крајње исходе, односно кроз постигнућа ученика, која настају кроз процес наставе и учења. Од бројних фактора који представљају елементе школског окружења, као најзначајнији, када је у питању ефикасност наставног процеса, издваја се наставник. Резултати великог броја истраживања показују да оно што наставник ради у учионици има двоструко већи утицај на постигнућа ученика (Марзано & Марзано 2003). Сваки наставник има неки свој специфичан начин понашања у различитим ситуацијама у одјељењу. Стил управљања разредом долази до изражаја у свим аспектима, димензијама наставног процеса. Постоје различите класификације стилова рада наставника. За потребе овог истраживања користили смо традиционалну подјелу на демократски, аутократски и равнодушни тип наставника (Ђорђевић, 1996). Сваки од наведених стилова вођства наставника има

\* rankaskrkar78@gmail.com



своја обиљежја по којима се разликују од осталих стилова. Карактеристика демократског односа је да се наставник сматра једним од чланова разредне заједнице, он усмјерава, подстиче, размјењује мишљења са ученицима, укључује ученике у активности, али без наметања и покушаја да доминира. У ауторитативном односу центар свих збивања је наставник који управља и одлучује о свему. У односима равнодушности наставник је више посматрач него активни учесник процеса. Овај стил рада наставника у школи карактеристичан је по минималном мијешању наставника у активности ученика (Ријавец, 2001; Стилић, 2005). Ученици при оваквом стилу вођства наставника имају висок степен слободe, бирају методе и средства рада којима ће постићи жељене циљеве без мијешања наставника у наставни рад (Миленовић, 2010). Стил наставника одређује и квалитет разредне климе, коју чине различити аспекти, међу којима су наважнији: социјална атмосфера коју ствара наставник руководилац, интеракција коју ствара наставник одређивањем типа комуникације, атмосфера такмичења или сарадње, емоционална атмосфера. Ови аспекти разредне климе су најчешће међусобно повезани, па тако у демократској атмосфери има више узајамних интеракција ученика и наставника и иницијатива ученика, емоционалне тоpline и подршке, док су у аутократској атмосфери присутније једносмјерне интеракције од наставника ка ученику и слабија је емоционална подршка. Сваки стил одговара одређеној наставној ситуацији, одређеним условима и има своје добре и лоше стране (Станичић, 2006).

### **Методологија истраживања**

Циљ истраживања је испитати какве су разлике између ученичких процјена стилова рада наставника у зависности од општег успјеха ученика.

#### **Методе, технике и инструменти**

Користили смо методу систематског–неексперименталног истраживања (сервеј метод), технике скалирања и анкетања. Инструменти за испитивање су били скала за мјерење ученичких процјена стилова рада наставника и анкетни упитник. Обрада података вршена је Краскал-Волисовим тестом.

### **Резултати истраживања**

Разлике у ученичким процјенама стилова рада наставника зависно од успјеха који ученици постижу у учењу испитали смо Краскал-Волисовим тестом, због тога што примјеном Лавеновог статистика варијансе варијабли нису хомеогене. Резултати су приказани у Табели број 1.

Табела 1. Разлике у ученичким процјенама демократског стила рада наставника у зависности од општег успјеха ученика.

Варијабле	Успјех	N	Просјечни ранг
Демократски стил	Недовољан	11	324,45
	Довољан	27	372,89
	Добар	164	334,44
	Врло добар	212	282,58
	Одличан	201	303,62
	Тотал	615	

Добијени  $\chi^2 = 11,803$ , и његов ниво значајности  $p = 0,019$ , показују нам да постоји статистички значајна разлика у ученичким процјенама стилова рада наставника у зависности од општег успјеха који ученици постижу у учењу. То би значило да ученици који постижу различит школски успјех у учењу своје наставнике различито и процјењују.

Табела 2. Разлике у ученичким процјенама аутократског стила рада наставника у зависности од општег успјеха ученика.

Варијабле	Успјех	N	Просјечни ранг
Аутократски	Недовољан	11	297,36
	Довољан	27	323,61
	Добар	164	353,03
	Врло добар	212	281,87
	Одличан	201	297,30
	Тотал	615	

Добијени  $\chi^2 = 16,132$  и његов ниво значајности  $p = 0,003$ , показују нам да постоји статистички значајна разлика у ученичким процјенама аутократског стила рада наставника у зависности од општег успјеха који ученици постижу у учењу.

Табела 3. Разлике у ученичким процјенама анархичног стила рада наставника у зависности од општег успјеха ученика

Варијабле	Успјех	N	Просјечни ранг
Анархични стил	Недовољан	11	408,36
	Довољан	27	359,87
	Добар	164	352,61
	Врло добар	212	288,99
	Одличан	201	279,19
	Тотал	615	

Добијени  $\chi^2 = 23,944$  и његов ниво значајности  $p = 0,000$ , показују нам да постоји статистички значајна разлика у ученичким процјенама анархичног стила рада наставника у зависности од општег школског успјеха који постижу у учењу. Највеће скорове на скали за мјерење анархичног стила у настави имали су ученици са недовољним успјехом, затим довољним, добрим и врло добрим успјехом, а најмање скорове на скали за мјерење анархичног стила у настави имали су ученици који постижу одличан успјех.

### Дискусија

На основу добијених резултата из Табеле број 1 можемо видјети да постоји статистички значајна разлика између ученичких процјена демократског стила рада наставника и општег успјех у учењу. Најповољније процјене демократичности дају ученици који постижу довољан успјех, па затим ученици који постижу добар, недовољан и одличан успјех у учењу, док најкритичније процјене имамо код ученика који постижу врло добар успјех у учењу. Бројна ранија истраживања говоре о томе да од самих особина наставника зависи и успјех у учењу. Радовановић је дошао до резултата који говоре да не постоји статистички значајна разлика у процјени присутности демократског стила рада наставника у зависности од општег успјеха ученика (Радовановић, 1997). Наши резултати се не слажу са овим резултатима. Позитивне наставникове особине на понеке ученике из разреда с лошијим успјехом могу дјеловати иритирајуће и мотивисати их на негативно понашање. Сузић је у једном свом истраживању дошао до резултата који говоре да успјех који ученици постижу у учењу су повезани са позитивним особинама наставника. Он наводи да код наставника који има кооперативност као истакнуту особину личности, постоји висок ниво уважавања ученика, разумијевања њихових проблема, ниво предзнања и способности. Он своју наставу спонтано или свјесно прилагођава тој својој особини. Ученици осјећају да им та настава пружа шансу да са довољног остваре добар успјех, да са доброг остваре врло добар успјех и тако даље, да у тој настави могу остварити задовољство (Сузић, 2000). Ђорђевић наводи да „племенити и добри наставници код ученика изазивају жељу за већим и ефикаснијим радом и повећано интересовање за учење“ (Ђорђевић, Ђорђевић, 1988, стр.139). О томе да демократски однос наставника доприноси не само стварању повољне социјалне климе у разреду, већ и успјешности ученика у учењу, свједоче резултати бројних истраживања (Левин, Липит и Вајт, 1939, 1943, Рајанз, 1963, према Ђорђевић и Ђорђевић, 1988). Ови резултати јасно указују на предност демократског у односу на ауторитарно понашање наставника.

У Табели број 2 приказани су резултати који говоре да постоји разлика између ученичких процјена аутократског стила рада наставника и општег успјеха који ученици постижу у учењу. То би значило да ученици који постижу различит успјех различито и процјењују своје наставнике. Ученици који постижу добар успјех у учењу су у већој мјери од осталих ученика процијенили да је код њихових наставника присутан аутократски стил рада, док ученици који постижу врло добар успјех у учењу су у мањој мјери процијенили да је код њихових

наставника присутан аутократски стил рада. У ранијим истраживањима доказано је да непожељне особине наставника негативно утичу на успјех у учењу и на њихов став према учењу и настави. Ученици у таквим ситуацијама, у страху од слабе оцјене, често изостају са наставе. Овдје би се могла навести једна позната чињеница да ученици као „добри ђаци“ задржавају свој позитиван однос према садржајима рада у настави, тј. према наставном предмету. Свој добар успјех у настави задржавају без обзира на наставниково понашање, његов однос према ученицима и слично. Позитиван однос према настави уз негативне особине наставника ученици могу задржати и на индивидуалном нивоу, независно од преовлађујућих ставова у колективу. Радовановић је у свом истраживању дошао до резултата који су супротни нашим резултатима. Он је утврдио да не постоји статистички значајна разлика у процјени присутности аутократског понашања у зависности од општег успјеха ученика (Радовановић, 1997).

У Табели број 3 приказани су резултати који говоре да постоји статистички значајна разлика између ученичких процјена анархичног стила рада наставника и општег успјеха ученика. Највеће скорове на скали за мјерење анархичног стила у настави имали су ученици са недовољним успјехом, затим довољним, добрим и врло добрим успјехом, а најмање скорове на скали за мјерење анархичног стила у настави имали су ученици који постижу одличан успјех. Ученици који постижу бољи школски успјех своје наставнике процјењују као мање анархичне, за разлику од ученика који постижу слабији школски успјех и своје наставнике виде као више анархичне. И код овог стила рада наставника можемо рећи исто као и код аутократског стила, да ученици који постижу добар успјех у учењу без обзира на однос наставника према учењу и на њихов стил рада, не мијењају свој став према учењу и жељу да буду „добри ђаци“. На крају можемо рећи да постоје разлике у ученичким процјенама стилова рада наставника у зависности од општег успјеха који ученици постижу у учењу, и да су те разлике статистички значајне. На незаинтересованог наставника ученици реагују пасивним односом према школским обавезама, неспремношћу на сарадњу и заједнички рад, нервозом и иритираношћу (Крњајић, 2007; Лалић, 2005).

### Закључак

Ови резултати јасно указују на предност демократског у односу на ауторитарно и равнодушно понашање наставника. Као најмање продуктиван показао се стихијски стил руковођења. Да би ученици постизали што бољи успјех у учењу, битно је да се васпитно-образовни систем стално унапређује, да се његује и развија онај начин рада наставника који позитивно утиче на ученике. Glasser (1994) напомиње да квалитетни наставници управљају ученицима без присиле. R.N. Bush (1954.) у свом је истраживању дошао до спознаје да наставник не може успоставити једнак однос са сваким појединим учеником. Успјешност њиховог односа зависи од „узајамне наклоности, међусобног познавања, заједничких интереса, ставова и вриједности, интелигенције, социјалног поријекла те метода рада“ (према Братанић, 1993, стр. 37). Ранија истраживања су показала да је

степен мотивисаности и укључености у наставни процес знатно већи када ученик има могућност да бира, да се умно и физички свестраније ангажује, више размишља, суди и закључује, више анализира, пореди и сл. Стога, постоји тежња да се створе услови у организовању васпитно-образовне дјелатности, гдје ће ученици поред осталог, учествовати у избору садржаја, средстава, облика и метода рада, односно гдје ће активно учествовати у настави и лично се ангажовати, оствариће могућност избора, слободног испољавања и понашања. Једноставно речено, треба развијати демократски начин рада у настави. То би значило да ученик који је задовољан у настави властитим ангажовањем на часовима, оцјеном из предмета, радом и понашањем наставника, односом својих другова и другарица према настави, односно уколико му је настава извор задовољства, веома је спреман да се лично ангажује а лично ангажовање у настави омогућује му испољавање његове личности у настави и ваннаставним активностима. То задовољство наставом јесте разлог да ученици не избјегавају наставу, немају негативне ставове према настави и учењу. Такође је јасно да се избор садржаја учења не може у потпуности дати ученицима. Постоје дијелови садржаја у којима се ученицима може дати слобода избора. Све је то важно и са становишта демократизације наставе.

### Литература

- Братанић, М. (1993). Микропедагогија, интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја. Загреб: Школска књига.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Eduka.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Ј. (1996). *Аутономија личности и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Крњајић, С. (1983). *Настава и интерперсонални односи*. Зборник института за педагошка истраживања бр. 16, 139–163.
- Лалић, Н. (2005). *Наставник као креатор климе у одјељењу*. У: Јоксимовић, С. (Уред.). *Васпитање младих за демократију (183–203)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Marzano, R.J. & Marzano, J.S. (2003). *The key to classroom management, Educational leadership*, Vol.61, No. 1, 6–3.
- Миленовић, Ж. (2010). *Стил водства наставника у основној школи*. Радови Филозофског факултета Универзитета у Бањалуци, број 13, стр. 213–222.
- Радовановић, И. (1997). *Стил понашања наставника физичког васпитања*. Београд. Учитељски факултет.
- Ријавец, М. (2001). *Теорија руковођења-савремено управљање и руковођење у школском суставу*. Велика Горица: Персона.
- Станичић, С. (2006). *Менаџмент у образовању*. Ријека: Властита наклада.

- Стилин, Е. (2005). Стил рада и компетенције одгајатеља у ученичким домовима. Ријека: Адамић.
- Сузић, Н. (2000). Особине наставника и однос ученика према учењу. Београд. Учитељски факултет.

Ranka Perućica, Ivana Zečević, Olivera Kalajdžić

## **DIFFERENCE IN STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING STYLES DEPENDING ON GENERAL STUDENT SUCCESS**

### **Summary**

*Use of different teaching styles, methods and quality of teaching can be deciding factor for students and their attitudes towards learning, and it can be especially significant for achieving school success. Student success is conditioned by various factors and one of them is certainly teaching style that a teacher uses in his lectures. There are different classifications of teaching styles. There are two dominant styles in traditional teaching: democratic and authoritarian. Each of them is appropriate to a certain teaching situation. The third one is indifferent type or *laissez - fer*. We started from the traditional classification. There are results presented in the paper that show how much student success depends on teaching styles. Research results show that there is a certain difference, meaning that student success in the process of learning depends on teaching styles. We tested Kruskal by Walliss test to find out differences in student evaluations of teaching styles depending on success that students have during their learning process, because the use of Laven's statistics proves that the variances of variables are not homogeneous.*

**Key words:** *teaching style, school success, student.*

Снежана С. Лакета\*  
Основна школа „Вук Караџић“  
Власеница

УДК 811.163.41'373.4  
371.671:811.163.41  
DOI 10.7251/NSK1602137L  
Оригинални научни рад

## УЛОГА РЕЧНИКА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

**Анстракт:** Овај рад се састоји из теоретског и истраживачког дела. У теоретском делу акценат је стављен на улогу и значај речника у настави српског језика. Један од захтева наставе јесте богађење ученичког активног речника. Други захтев усмерен је на објашњавање непознатих речи приликом интерпретације књижевних текстова. У другом делу рада смо истраживали заступљеност речи Божић и њеног семантичког поља у Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање у Републици Српској, школске 2014/2015.

**Кључне речи:** речник, непознате речи, Божић, семантичко поље.

### Увод

Лијена (ријеч) лијену иште (Стеф. Караџић, 1969б, стр. 169). За шта нам служе речи? Да искажемо своја осећања и сећања, надања и страдања, своје мере и намере, хтења и трвења, своје мисли? Да ли се речима ово може?

Лав Виготски јединство мишљења налази у значењу речи. Он указује 1) да реч садржи уопштавање и 2) на развојност речи и њеног значења. Однос мисли и речи је процес: од мисли ка речи и од речи ка мисли. Међутим, јединица мисли и јединица говора се не подударaju. Мисао се не изражава речју него остварује у речи. *Мисао је облак који излива кишу речи.* Немогуће је пребројати капљице кише која се излива на нас. Немогуће је пребројати колико речи има у нашем језику, као и у осталим језицима на свету. *Ријечи треба мјерити, а не бројити* (Стеф. Караџић, 1969, стр. 272). Вук Караџић је знао за 45 996 речи и толико их је забележио у другом издању *Српског рјечника* из 1852. године. Али, исто тако је још у *Предговору Српског рјечника* из 1852. записао: *Нити мислим ја нити ваља мисли ко други да су и у овој књизи све ријечи народа нашега и сва значења наштампанијех ријечи, него ја још мислим да се у живу језику све народне ријечи не могу ни покупити.*

### Улога речник

Средином 2010. године изашао је из штампе 18. том *Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ*. Овај тезаурусни Академијин речник, како га популарно зовемо *Речник САНУ*, израђује се у Институту за српски језик САНУ. У 18. тому *Речника САНУ* представљена је лексика слова О. *Број информација које доноси овај обимни том је веома велики,*

\* snezanalaketa9@gmail.com

ако се има у виду да свака одредничка реч, лексема, само у делу леме садржи све релевантне лингвистичке информације: припадност врсти речи, граматичке категорије: род, број и карактеристичне падежне облике за именске речи; вид и род за глаголе; означавање врста речи за непроменљиве, граматичке речи, одступања од регуларних морфолошких и фонетских (акцентских) парадигми код свих променљивих и других врста речи (тако су нарочито обимне леме неких глагола, нпр. глагола опсести, опсећи); затим, дате су информације о ограниченој граматичкој, лексичкој и семантичкој спојивости, што се најчешће испољава у везаним колокацијама одређених лексема. Број и врсте информација повећавају се у речничком чланку, у коме се пре дефиниције значења одређује домен употребе речи и показује раслојеност лексике на лексику опште употребе, терминолошку лексику и на лексику одређених писаних и говорних функционалних стилова и жанрова (Ристић, 2011, стр. 334).

Речник САНУ је општи јер обухвата целокупну лексику књижевног и народног језика од Вука Караџића до данас. По броју граматичких информација и детаљној семантичкој обради лексичких одредница (значења, подзначења, изрази, број илустративних примера) ово је наш највреднији речник. Речник МС и недовршени речник Речник САНУ надокнађују ненаписане специјализоване речнике за којима се у нашој науци, образовању и култури осећа видљива потреба, на пример акценатски, фразеолошки, диференцијални, ортографски, фреквенцијски, минимални, обратни, итд. (Цвијетић, 2000, стр. 251). У табели 1. наведено је разврставање речника (Цвијетић, 2000).

Табела 1. Врсте речника

1			2			3			4										5			
По броју језика			По намени			По временској пројекцији			По слоју језика који захватају										специјални			
									општи													
									посебни													
једнојезични	двојезични	више језични	школски	приручни	академијски	етимолошки	историјски	савремени	народног и књ. језика	књижевни	дијалекатски	синонимски	антонимски	фразеолошки	акцентски	ортографски	страних речи	терминолошки	фреквенцијски	диференцијални	обратни	минимални

Битно је истаћи да се у речницима налазе подаци о сфери употребе појединих речи (различите науке, струке, занимања, занати). Делови речничког чланка у којима се дају дефиниције речи или појединачних значења полисемних речи, представљају разгранату мрежу семантичких, функционалних и асоцијативних поља, која одсликавају функционисање менталног лексикона говорника српског језика и веома детаљан попис именованих реалија из око стотину тематских области, које покривају скоро целокупан опус човековог духовног и физичког битисања у свету који га окружује (Ристић, 2011, стр. 334).



Правописни речници су посебна врста речника и тако их ваља третирати у литератури. Потребно је имати на уму да *правопис и правописни речник почива на принципу: начело-правопис-изузетак и да то поприлично усложњава решења. Добро схваћен правописни речник садржавао би углавном ове податке: да ли се реч или синтагма пише великим или малим почетним словом, да ли одређена лексичка јединица представља синтагму, полусложеницу или сложеницу; када се пишу поједина слова (где је проблем у артикулацији, нпр. ј у интервокалском положају у суседству са гласом и), постоје случајеви и они нису ретки у којим је изговор поприлично нејасан* (Брборић, 2011, стр. 138). Али, овај аутор истиче и неке недостатке речника уз правописе и правописне приручнике: *Наши речници уз правописе и правописне приручнике често не доносе преко потребне речи, наместо да буду функционални за употребу, они су заправо место где проблем не можемо решити, већ смо упућени на ишчитавање правописних правила и њихових објашњења, што узима пуно времена, а понекад и не решава проблем* (Брборић, 2011, стр. 139).

Речник има своју образовну али и културно-историјску и националну функцију. Тако на пример, *Српски митолошки речник* (Кулишић, Петровић и Пантелић, 1970) обухвата митологију Срба и Црногораца, која, и поред неких занимљивих разлика и специфичности, ипак представља целину. *Сама материја потиче из далеке старине, представља једну преживелу, архаичну идеологију, донекле и етничку карактеристику, али не одражава историјско диференцирање самих нација. С друге стране, Речник одражава и стање наше науке, јер су потпунија објашњења појединих веровања и обичаја већином била могућа у оним случајевима где о њима постоје ваљане студије* (Кулишић, Петровић и Пантелић, 1970, стр. 2).

Неопходно је ученике оспособити да наставне садржаје усвајају са разумевањем и да се тим знањем служе у пригодној прилици. Тај свакодневни посао започиње активирањем пасивног речника који деца доносе доласком у школу. Мирољуб Вучковић (Вучковић, 1993) сматра да се функционални појмови најрационалније и најтрајније усвајају ако се посматрају у међусобном садејству и у призивању њихових синонима, чиме се стварају нове могућности за непрекидно богаћење ученичког речника. За усвајање књижевних и функционалних појмова није потребно планирати неко посебно време, нити је потребно посебно лексикографско и књижевно-теоријско тумачење, већ се *они прихватају спонтано у конкретном наставном тренутку, односно упоредним уочавањем и схватањем релације: појам — реч којом се он именује* (Вучковић, 1993, стр. 111).

Од почетка школовања у настави српског језика и књижевности започиње формирање граматичких појмова о основним јединицама језичког система: глас, реч и реченица. *Дакле, реч је у средини, не формално и случајно; она је средишна јединица језичког система* (Цвијетић, 2000, стр. 14). Сходно томе, *речници су ризница језичких података и примера од којих се често и успешно може смишљеним избором стварати погодан дидактички материјал за обраду различитих наставних јединица* (Цвијетић, 2000, стр. 16).

Поједина књижевна дела тешко је разумети без употребе речника и лексикографске обраде речи у њима. Ово се односи на слој значења у књижевном тексту, на откривање пренесеног и симболичног значења у тексту.

### Критеријуми за издвајање непознатих речи

Активни речник детета чине речи са којима се дете свакодневно служи. Овај речник се назива и говорни речник. Активни речник – *скуп речи којима се служимо у властитом комуницирању – изражавању. Активан речник је знатно мањи од пасивног речника, скупа речи које разумемо (поседујемо) али не употребљавамо* (Брковић, 1995, стр. 5). Пасивни речник јесте већи од активног речника и ту спадају и речи чије значење дете познаје, али их не користи стално. Непознате речи су за ученика оне речи за чије значење нема објашњење. Речник ученика зависи од средине у којој он стиче своја прва животна искуства. Зависи и од времена у којем живи, од времена настанка књижевног дела које проучава. Речник ученика зависи и од узраста од актуелности лексике, од порекла речи са којим се сусреће.

За успешно комуникацију у настави најзначајнији је активни писани речник ученика основане школе. *У једном обимном испитивању код нас на узрасту ученика од 2. до 8. разреда нађено је да се писани речник са узрастом повећава са благим успорењем између 4. и 5. разреда и на крају основне школе, као и код пасивног речника* (Брковић, 1994, стр. 22).

Која ће реч бити сврстана у непознате веома је тешко одлучити без целокупног сагледавања ученичког предзнања као појединца и као члана колектива. *Наставници понекад превиђају колико је при обради књижевног дела важно тумачење непознатих речи. Они греше у ситуацијама када мисле да непознате речи не треба посебно објашњавати, или када прецене способност ученика, сматрајући да они те речи већ знају. Греше и када врше вантекстовно тумачење израза, ван реченице или мисаоне целине којој ти изрази припадају* (Смиљковић и Милинковић, 2010, стр. 99). Припремајући се за час, за обраду текста, наставник мора да издвоји речи које својим ученицима жели да објасни и на неки начин предвиђа које речи могу бити непознате ученицима.

Критеријуми које је предложио Ратомир Цвијетић (Цвијетић, 2000, стр. 66) за избор непознатих речи које би се ученицима могле објашњавати јесу следећи:

1. Социјално окружење ученика:
  - село, приградско насеље, град, велики град,
  - начин живота и привређивања,
  - школска спрема родитеља.
2. Дијалекатско окружење ученика:
  - дијалектизми,
  - покрајинске речи, регионализми.

3. Порекло речи:
  - домаће речи, домаће речи са изразитијом творбеном и семантичком деривацијом,
  - домаће речи страног порекла,
  - интернационализми, термини,
  - варваризми.
4. Актуелност лексике:
  - активна лексика (обичне речи)
  - архаизми (застареле речи),
  - историзми,
  - неологизми.
5. Време настанка књижевног дела:
  - народна књижевност,
  - античка, средњовековна књижевност итд.,
  - савремена књижевност,
  - важност појединих речи за рецепцију књижевног дела.
6. Узраст ученика:
  - врста школе и разред,
  - животно и читалачко искуство ученика,
  - учење и знање страних језика.

Два наставна захтева су обухваћена у изнесеним критеријумима. *Први се захтев односи на богаћење ученичког активног речника и упознавање лексичког система српског језика (лексема, моносемија, полисемија, синонимија). У овом делу је значајно да се код ученика развије смисао за контекст у ужем и ширем смислу. Други захтев усмерен је на објашњавање непознатих речи приликом интерпретације књижевних и информативних текстова. Дакле, реч је о конкретној семантичкој реализацији појединих лексема, једноставније речено о речима у употреби (Цвијетић, 2000, стр. 67).*

Поставља се питање да ли непознате речи треба тумачити пре првог читања књижевног текста, за време или после читања? Мишљења смо да је непознате речи најбоље тумачити након првог читања књижевног текста, јер се у ученичкој свести непозната реч може сместити и на основу контекста у који ју је писац ставио. *Можда је понекад добро да непознате речи остану необјашњене, да својом магловитом семантиком подстичу рад ученикове маште (Цвијетић, 2000, стр. 68).* На овај начин развијамо код ученика мисаоно асоцирање и креативност.

### **Реч Божић и њена могућа заступљеност у Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање у Републици Српској**

Нагле промене у социјалној структури српског народа утицали су на начин живота. *Стари облици народног породичног живота, начин предвиђања, обичаји, занати, алатке, израда обуће и одеће, верски живот — све је то отишло у неповрат, па је све то савременом ученику углавном непознато. Реч је о*

својеврсној акултурацији народа (Цвијетић, 2000, стр. 61). У народној књижевности, али и у многим уметничким делима Петра Петровића Његоша, Боре Станковића, Иве Андрића, Милована Глишића, Лазе Лазаревића приказан је тај некадашњи начин живота. *Ученике, дакле треба оспособити и упутити да наведена књижевна дела читају, доживе и разумеју како би се обезбедио неопходан континуитет једне националне културе у којој је много шта прекинуто или промењено* (Цвијетић, 2000, стр. 62).

У тумачењу речи из религијске сфере ученици су испољили знатну површност и несигурност. Примери који следе то несумњиво показују: *чесница = хлеб, чесница је неко јело, колачић, неуспела пиеница, пиеница за славу, клас пиенице, пиеница која се сеје у јесен* (Цвијетић, 2000, стр. 165).

*Анализирајући по разредима и предметним подручјима модернизовани Наставни план и програм за основно образовање и васпитање у Републици Српској издвојили смо све предмете, наставне теме и наставне јединице који се директно или индиректно могу односити на реч Божић.*

1. Већ у првом разреду (у који полазе деца узраста од 6. година), сусрећемо се са речју Божић у предметном подручју Моја околина, једна од тема јесте Права дјетета и друштвено понашање, а предложена наставна јединица Рођење Христово. Очекивани исходи који се односе на ову наставну јединицу јесу да *ученик учествује у обиљежавању празника; уочава да људи на различите начине прослављају празнике; црта прославу БОЖИЋА (Наставни план и програм за 1. разред, 2014)*. У оквиру предметног подручја Говор, изражавање, стварање, из теме Језик, наставна јединица Асоцијације на ријечи и игре ријечима; тема Књижевност, наставна јединица Српске народне приче, загонетке, питалице, пословице. Очекивани исходи ученика за ову наставну јединицу јесу да *ученик тражи објашњење ријечи којој не зна значење*. И уз ове наставне јединице реч Божић јесте блиско повезана. Предметно подручје Физичко васпитање, ритмика, музика садржи наставну тему Народне игре и песме у којој се ученици могу упознати са песмама на тему Божића.

2. Из другог разреда издвојили ћемо следеће предмете у којима можемо објаснити и реч Божић. Предмет: Српски језик, тема Култура изражавања, наставна јединица *Разговор о стварном догађају (из породичног или школског живота)*; Правопис: *Писање великог почетног слова*; Исходи: *издвоји непознате ријечи у тексту; тумачи значења једноставних реченица у тексту; одговори на једноставна питања у вези са текстом* (Наставни план и програм за 2. разред, 2014).

Предмет: Музичка култура, наставна јединица *Народне пјесме: Божић, Божић, благи дан* (Мандић, 2014, стр. 47). Препорука за наставнике приликом реализације наставне јединице *Слушање народних пјесама и игара* јесте да *наставник има слободу приликом избора композиција, али мора водити рачуна да буду заступљене дјечје, народне, пригодне пјесме других народа, као и пјесме савременог музичког стваралаштва за дјецу* (Наставни план и програм за 2.

разред, 2014) . Корелација са предметом: Физичко васпитање, наставна јединица: *Народне игре*.

Предмет: Природа и друштво, наставна јединица *Имамо госте*. Исходи: да ученик објасни лично учествовање у породичним дужностима; да објасни правила понашања у гостима, посјетама и другим свечаностима.

Предмет: Васпитни рад у одјељењској заједници; тема: *Култура живљења*; наставна јединица *Свечаности из живота породице, школе, локалне заједнице*; наставна јединица *Наслијеђе* и наставна јединица *Обиљежавање значајних датума*. Исходи: да ученик зна основне информације о традицији српског народа и традицијама других народа у РС.

3. У трећем разреду издвајамо следеће предмете и наставне јединице уско повезане са речју *Божих*. Предмет: Српски језик, тема *Култура изражавања*, наставна јединица *Причање на основу датих ријечи*; Правопис: *Писање великог почетног слова*.

Из предмета Музичка култура издвајамо наставну јединицу *Народне пјесме*, а из Природе и друштва *Преци и потомци*. Предмет: Васпитни рад у одјељењској заједници, наставна јединица *Култура понашања*.

Предмет: Православна вјеронаука, Тема 2: *Христов живот до почетка проповиједи*, наставна јединица *Рођење Христово*. Очекивани исходи: да ученик може да објасни смисао и значај *Божиха*; да објасни обичаје за *Божих*.

4. Што се тиче четвртог разреда издвајамо предмет Српски језик, тема *Граматика*, наставна јединица *Синоними, антоними, деминутиви и аугментативи*, препознавање по основној особини; Исходи: да ученик препознаје: синониме, антониме, деминутиве и аугментативе (не влада терминима, него их само препознаје по основној особини) и употребљава уговору; Правопис: Велико слово – правилно писање имена народа, празника, установа, наслова, часописа и новина и вишечланих географских појмова (Република Српска); исходи: да ученик исправно употребљава велико слово у писању имена народа, празника, установа, наслова, часописа и новина и вишечланих географских појмова (Република Српска);

Наставну јединицу *Народне пјесме* из предмета Музичка култура, и наставну јединицу *Народни плесови и кола* из предмета Физичко васпитање, можемо објединити. Такође, теме *Култура живљења и комуницирања* (наставна јединица *Људска права и слободе*) из Природе и друштва и *Култура живљења* из предмета Васпитни рад у одјељењској заједници можемо објединити.

5. У петом разреду предмет Српски језик, тема *Култура изражавања*, наставна јединица *Причање на основу сјећања* повезати са предметом Друштво, тема *Друштвено-географске карактеристике РС и Федерације*; наставна јединица *Вјере, обичаји и традиција конститутивних народа БиХ и националних мањина у непосредном окружењу*. Исходи: да ученик препозна основна обиљежја и опише обичаје конститутивних народа. Предмет Музичка култура, наставна јединица *Народне пјесме* и предмет Васпитни рад у одјељењској заједници, *Теме по избору* можемо објединити.

Предмет Православна вјеронаука, тема 3: *Празници*, наставне јединице: *Господњи празници, Богородичини празници, Светитељски празници*. Исходи: ученик може да: наброји празнике; разликује празнике по врстама.

6. Шести разред, предмет Српски језик, тема *Језик*, наставне јединице *Творба ријечи, Творба ријечи извођењем (уознавање), Творбена основа – коријен, основа и наставак за грађење ријечи (уочавање и разликовање)*. Исходи: да ученик препозна, дефинише и објасни изведене ријечи – коријен, основу и наставке за грађење ријечи; наставне јединице: *Промјена ријечи, Појам промјенљивости и непромјенљивости ријечи, Промјенљиве ријечи: именице, замјенице, придјиви, бројеви, глаголи*. Исходи: да ученик разликује промјенљиве инепромјенљиве ријечи; наставне јединице: *Именице, Основна функција и значење падежа, Номинатив – субјекат и дио именског предиката, Генитив, Датив, Акузатив, Вокатив, Инструментал, Локатив*. Исходи: да ученик схвати појам падежа, разликује падеже и може да објасни њихову функцију; пронађе падеже у анализи реченице; зна разликовати основу и наставке падежа и мијењати ријечи по падежима. тема *Правопис, Писање присвојних придјева с наставцима: -ски, -чки, -шки, -ов, -ев, -ин*; Исходи: да ученик правилно пише: присвојне придјеве на -ски, -чки, -шки, -ов, -ев, -ин;

7. У седмом разреду издвајамо предмет Српски језик, тема *Лектура*, наставна јединица *Народне лирске пјесме – шаљиве и обичајне (избор)*.

8. Осми разред, предмет Српски језик, тема *Књижевност, Пословице и изреке (избор)*.

9. Девети разред, предмет Српски језик, тема *Правопис*, наставне јединица *Служење правописним рјечником, рјечницима страних ријечи, енциклопедијом, библиографијом, регистром појмова, регистром књига у библиотеци;, Употреба великог слова*. Исходи: да ученик пише велико почетно слово у складу са правописним правилима; зна да се служи рјечницима и регистрима у библиотеци.

Предмет: *Музичка култура, теме Музички завичај, Музичка традиција на простору РС, БиХ, Фолклорне игре на простору Републике Српске, БиХ и Србије, наставна јединица Основне карактеристике сеоске и градске музичке традиције на простору БиХ Слушање и репродукција пјесама: Српска духовна музика у 19. вијеку*.

### Семантичко објашњење речи **Божих**

Милија Николић (Николић, 1985) указује на *више лексички подручја и семантичких кругова који су удаљени од искуства данашњих ученика*. Он сматра да *некадашње покућство, одећа, оруђе за рад и оружје, коњска опрема, делови кола и разбоја, ентеријери старих кућа и воденица, врсте шумског дрвећа, трава и цвећа, сорте воћа, пољопривредна и сточарска лексика, верски и митолошки појмови, називи народних и верских празника — све је то у великој мери ученицима непознато и на појмовном и на лексичком плану* (Николић, 1985, стр. 60).

Семантичка обрада речи подразумева (Цвијетић, 2000, стр. 256):

– порекло речи, ако је реч страна;

- сфера употребе (медицина, право, биологија и сл.);
- дефиниција речи (потпуна, непотпуна, упућивачка, описна, синонимска, граматичка, комбинована);
- једнозначност (моносемичност), вишезначност (полисемичност), фигуративност;
- хомонимија (обележена бројем изнад речи, степеновано);
- реч у употреби, у контексту (илустровани примери са наведеним скраћеницама који упућују на изворе);
- речи у изразима (фразеологизми);

Питање семантичког значења речи је врло осетљиво. На пример, и сеоска и градска деца у свом лексичком фонду могу имати одређену реч, али то не значи да је и квалитет усвојености значења речи исти. Вратимо се на Вукову пословицу: *Ријечи треба мјерити, а не бројити* (Стеф. Караџић, 1969, стр. 272). Ако бисмо мерили реч пшеница код сеоске и код градске деце она би била тежа код сеоске. Ево објашњења. *Сеоско дете је видело семе пшенице, њено клијање, ницање и раст. Оно је видело како пшеница вретена и класа, руди и сазрева (зрело зрно као кост). Било је близу жетве и вршидбе, осетило је мирис зреле пшенице, брашна и на крају хлеба. Једном речју, њему је познато семантичко поље у вези са речју пшеница, које обухвата следеће лексеме: пшеница, клас, класати, жетва, срп, руковет, уже, гумно, сноп, петина, крстина (мала и велика), стог, стожер, стожити, вршидба, вршај, верање, слама, плева, плевара, итд.* (Цвијетић, 2000, стр. 61). Значи, сеоско дете свим чулима осећа реч пшеница.

Семантичко поље речи Божић обухвата следеће лексеме: Божић, чесница, бадњак, бадњи, положајник, пшеница, слама, печеница, божићњак, обичај итд.

### Семантичко поље речи Божић у речницима

У Витлејемској пећини роди Пречиста Дева сина, који би зачет без греха у безгрешном телу, и рођен без бола. *Пови га сама у ланене пелене, поклони му се као Богу и положи Га као у јасле. Затим приђе и праведни Јосиф обрученик њен и он Му се поклони, као Божанском плоду девичанске утробе. Чувиши за овај радосни догађај дођоше пастири, упућени од анђела Божијих и поклонише Му се. Дођоше и три мудраца са Истока, вођени чудесном звездом са даровима својим: златом, ливаном и измирном и поклонише Му се, као Цару над царевима* (Петковић, 2008, стр. 15).

Рођење Христово празнује се код нас 7. јануара (25. децембра по старом календару). То је најзначајнији и најрадоснији догађај у животу човечанства. Овај наш највећи празник празнује се у нашем народу три дана. *Први дан је Божић, који је увек истог датума, и на тај дан рано изјутра, пре свитања, звоне сва звона, на свим православним храмовима, пуцњевима из пушака и прангија објављује се долазак и рођење Христово. Народ одлази у цркву на Божићну Литургију и сви се поздрављају са речима: Христос се роди! – Ваистину се роди!* (Петковић, 2008, стр. 16). Месеци у календару имају латинска имена. *Први месец у години, јануар, добио је назив по богу Јанусу. То је дакле Јанусов месец. Јанус је*

био заштитиник свих пролаза, капија и кућних врата, бог сваког почетка, па је тако и почетак године означен његовим именом (Шипка, 2009, стр. 288).

Речник српскохрватскога књижевнога језика А–Е, књига прва, Матице српске и Матице хрватске реч Божић објашњава овако: Божић м рлг. хришћански празник, 25. XII, којим се празнује рођење Исуса Христа. Изр. Велики – Божић; Мали – Нова година, 1. I; гојити прасе уочи Божића одлагати посао за последњи час, као ~ и Бадњи дан нераздвојно, увек заједно (Стевановић, Марковић, Матић, Пешикан, 1967, стр. 240).

Уз реч Божић, објашњене су и речи: божићевати, божићница, божићњак и божићњар које припадају њеном семантичком пољу.

божић, -ића и божић м дем. од бог.

божићевати, -ћујем несврш. = божићовати *празновати Божић*. - [Она] је божићевала код својих. *Шимун*.

Божићница ж етн. 1. јабука која се поклања о Божићу, 2. Јабука коју младожења даје девојци кад жели да му постане заручница. – Није ... чудо да су младницу сви зорнији ... младићи пућали божићницом. Шен. 3. (у атрибутској служби) божићни. – На танким се нитима њихале ... јабуке божићнице. Бал.

божићњак и божићњар м нар. *прасе које се пече о Божићу*. Па какав им то Божић може бити кад ...немају божићњара. Ђос. Д. (Стевановић, Марковић, Матић, Пешикан, 1967, стр. 240).

**Етимолошки речник српског језика, свеска 2: БА–БД** (Лома, 2006) реч **бадњи** објашњава: **бадњи**, -а, -е ађ. предбожићњи < вече(р), < дан, < дрвце, бадњак м. сирова церова, храстова или друга главња (или грана) која се уочи Божића ложи на ватру (Вук 1818; РСА), Војв. (РСГВ), Прошћење (Вујичић), Васојевићи (Боричић), Загарач (Ћупићи), Поткозарје (Далмација), Лика (Ајџановић), рег. и погача која се пече и једе на Бадњи дан (Каменица РСА), специјално плетени колач који се пече за Божић (бачки Буњевци (Пеић/Бачлија), пругић којим се замеси чесница пл. јасенови прUTOVI којима пастир, држећи их унакрст, гони браве од Божића до Нове године Херц., Бадњак м. Бадњи дан (РСА), Војв. (РСГВ), бачки Буњевци (Пеић/Бачлија), и персонификован: *На чем ћемо Бога молит' За старога за Бадњака, За младога за Божића* НП Вук, такође презиме; бадњаков ађ., бадњаче н. дем. ји. Србија, бадњачић м. дем., омањи, споредни бадњак ЦГ, Босна, бадњача ф. ид. ЦГ, бадњак Буњевци (РСА; Пеић/Бачлија), погача која се пече и једе на Бадњи дан ЦГ, Слав. Посавина (РСА), Војв. (РСГВ), (обично у атрибутској служби) свећа која се пали на Бадњи дан Слав.Посавина, Банат — бадњачица омањи, споредни бадњак (Вук; РСА).

Даље, од јсл. *\*bъdъnъjъ* који се односи на бдење, придева од *\*bъdemi* > бдети као калк. лат. *vigiliae* бдење (уочи празника Христовог рођења) уп. мак. бадник, бадникар, бадниковина, буг. *бъдни* вечер, *бъдник*, *бъднѧк*, слн. дијал. *badnji*, *badnik*, *badnjak* (Skok 1:128; ЭССЯ 3:112–113; SP 1:459; Sadnik/Aitzetmuller 351 † 276b). Палатално н > њ указује да је придев непосредно изведен од глаг. именице\* *bъdna* бдење > бадња, и то вероватно на подручју јадранског залеђа где је она посведочена (потоња Херцеговина), одакле се даље ширио (слн. речи сматрају се сербокроатизмима в. Садник/Аитзетмуллер л. ц.; уп. ипак слн. *bednač* дебела цепаница, *beden*, *bedenj* дебело стабло, пањ; БЕР 1:97 има *bъdник* из Прилепа). Сам обичај уношења бадњака први пут је забележен 1272. у Дубровнику. Трубачов у ЭССЯ л. ц. помишља на везу са струс. бдынњ надгробни стуб, дынити. Иванов/Топоров 1974:37–38 везују *\*bъdn-* са вед. *ahi-* *budhnya-* змија дубина, где се други део своди, заједно са лат. *fundus*, гр. *πυθμιν*, нем. *boden* итд., на пие. реч за дно, основу; семантички оквир пружао би основни мит о богу-



громовнику који убија змаја као подлога новогодишњег ритуала (Лома, 2006, стр. 69).

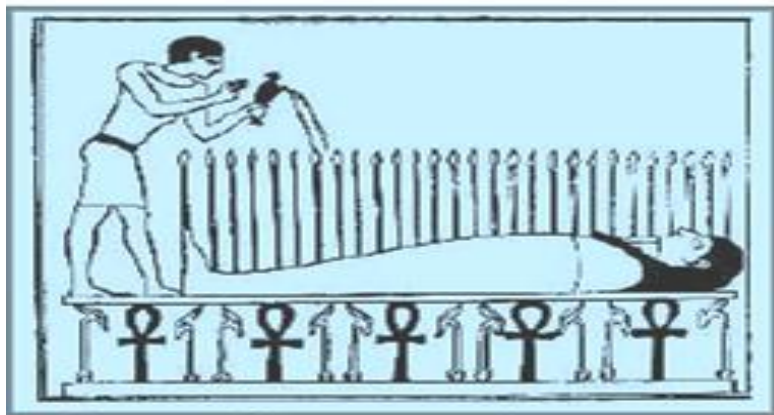
У *Српском рјечнику* Вука Караџића, дато је следеће објашњење: **Божић**, м. (dim. v. Бог): Боље је Божић кужан него јужан; Јужну Божићу и пријатељском колачу не ваља се радовати. Уочи Божића, пошто се бадњаци унесу у кућу и наложе на ватру, узме домаћица сламе и квочући (а за њом и деца пијучући) простре по соби, или по кући, ако нема собе. По том узму неколико ораха и баце по слами. Послије вечере пјевају и веселе се. Кад ујутру устану, најприје отиде једно те донесе воде, али понесе жита те поспе воду (као полази је) кад и њој дође. Том водом умијесе чесницу и налију ручак те приставе. Кад се поодјутри, пошто намире стоку, онда сједу за ручак. Али прије него сједу за ручак, избаце по неколике пушке (тако и ујутру рано кад устану), па се онда скупе сви око софре се моле Богу (држећи свако по једну воштану свијећу у рукама) и мирбожају се, т.ј. изљубе се сви редом говорећи: „Мир Божији! Ристос се роди, ва истину роди, поклањамо се Ристу и Ристовом ројанству.“ По том домаћин покупи све оне свијеће у једну руковет и усади у жито, које стоји на софри у каквој карлици, или у чанку (свакојако жито помијешано заједно; у том житу стоје и колачи којекакви), те ондје мало погоре, па их угасе оним житом. Оно жито дају послјије жене кокошима да носе јаја. Кад почну ручати, неки најпре окусе сира, неки печенице, а неки (као по Сријему и по Бачкој) прије свега срчу вареник, али ракије многи не пију први дан због врућице. Око пола ручка устану у славу и ломе колач каткод о крсном имену, само што нема кољива (Стеф. Караџић, 1969а, стр. 34).

У књизи *Крсне славе и обичаји*, коју је уредио Душан Петковић (Петковић, 2008), објашњено је *Шта је бадњак? Шта симболише бадњак?*

*Српски митолошки речник* (Кулишић, Петровић и Пантелић, 1970) детаљно објашњава обичаје везане за обележавање Бадње вечери и Божића. Вечера на Бадње вече представља жртву покојницима, са циљем да се погосте њихове душе и да се од њих обезбеди помоћ, првенствено њихов утицај на плодност и сваки напредак (в. **Бадње вече**), берићет. Реч берићет (Шкаљић, 1966, стр. 30) у наш језик је ушла из турског језика *bereket – beriçet* (tur. e=i).

За време Божића у обичајима се посебна пажња поклања житу, заправо последњем пожњевеном класју од чијег су жита некада спремани божићни обредни хлебови. Али постоји и данас обичај да положајник, честитајући домаћинима Божић, баца жито на укућане. У *Малом илустрованом речнику појмова из историје религија*, аутора Александра Ломе (Лома, 2010) улогу жита можемо довести у везу са митологијом божанства које умире па васкрсава (египатски Озирис, сумерски Думузи-Тамуз, феничански Адонис, фригијски Атис), или се својеволно удаљава и поново враћа (хуритско-хетитски Телепин) вуче своје корене из неолита и одражава смену годишњих доба, односно вегетационих циклуса, која је од прворазредне важности за земљораднике (Слика 1). Та веза нашла је своје ритуалне изразе у „житном Озирису“ (отворен сандучић у облику човека са засејаним житом, који је стављан у гробове) и у „Адонисовим вртовима“ (жито које су уз Адонисове светковине узгајали у кућама по саксијама).

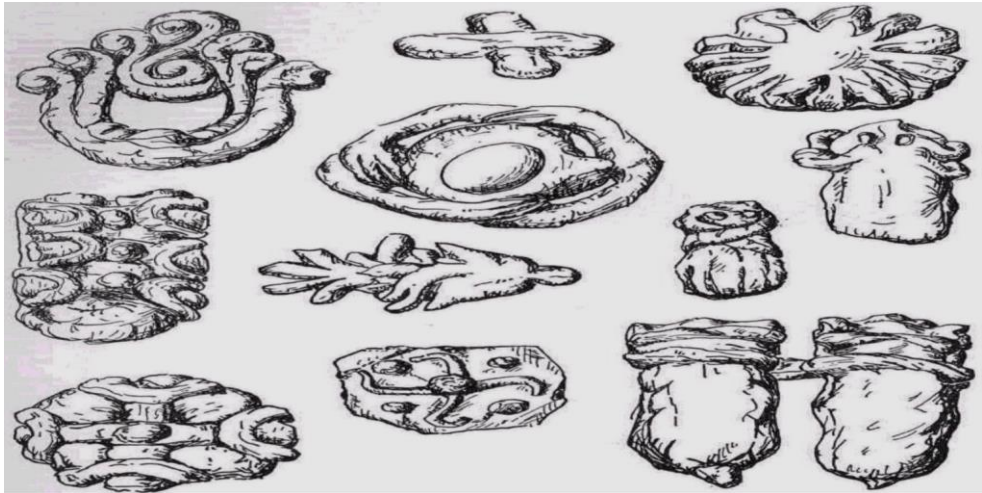
У сезонским обредима би се жалост и оплакивање смењивали са весељем због повратка-ускрснућа (Лома, 2010, стр. 3).



Слика 1. Озирис-Непра из чијег тела ниче жито као симбол васкрсења

Како показују многи обичаји, плодотворна снага приписује се и божићној слами, која такође представља житног демона (в. **чесница** и **божићна слама**). **Божић дође, зима прође**. Казао Циганин молећи некаква чоєка да му да сијена, а пошто сијено излаже, онда рекне: **Божић је јесенски светац** (Стеф. Караџић, 1969б, стр. 20). Према обичајима неких словенских народа, у даљем развоју ове старе религије, о Божићу походи кућу само божанство у виду снопа који уноси домаћин. Прастарој аграрној култури припада и обичај уношења и налагања бадњака, који представља демона шумског дрвећа и од којег се такође очекује деловање на плодност и општи напредак (в. **бадњак**). Божићна печеница такође представља демонску животињу, првобитно самог животињског полагајеника, а жртвовање ове животиње делом одражава веровање о изабраном представнику животињске врсте који се жртвује у сврху њеног размножавања, а затим и веровања о животињском представнику житног демона, који се жртвује ради житног рода и плодности уопште (в. **полаженик**). На Божић полази кућу и људски полагајеник, који је очевидно заменио животињског полагајеника са свим његовим значењем, и као митски предак доноси плодност, срећу и напредак. Овом кругу припадају и маскиране поворке коледара или колеђана (негде коледарки), који представљају духове предака и доносе плодност и напредак свакој кући. Из обредних песама, веровања и обичаја јасно се види да се о Божићу очекује епифанија, лични долазак неког вишег паганског божанства. По народном веровању, демони и божанства улазе у кућу преко тавана и кроз оцак, а један обичај из источне Србије директно показује да се о Божићу божанство налази у оцаку (Кулишић, Петровић и Пантелић, 1970, стр. 37). Према обичају, чим полагајеник уђе у кућу, цара ватру на огњишту и, гледајући у оцак, каже: „Боже, помози!“ Када се сматра да је божанство већ стигло, директно и свечано се позива на вечеру: „Хајде, Боже, (или Божићу) да вечерамо.“ У овој фази развоја наше

старе религије и божићни обредни хлебови (Слика 2) могли су уједно добити и значење жртве вишем божанству. Слично је могло бити и са божићном печеницом, која се на неки начин поистовећује са самим божанством, како показују изреке: **Божји је Божји, а пециво му је брат. Божји без печенице не може бити.** У Рисну (Стеф. Карацић, 1969б, стр. 20).



Слика 2. Обредни хлебови, из збирке Етнографског музеја у Београду

Чајкановић неке наше божићне обичаје доводи у везу са култом германског божанства **Nerthus**, које је код Скандинаваца замишљано као мушко, а код Германа јужно од Балтика као женско божанство мајке Земље. Према Тацитовом опису, када богиња у одређено време крене на пут, настану весели дани, и празнује се у свим местима које богиња посети. Тих се дана не ратује, склања се све што је од гвожђа, оружје се не дира, настаје општи мир. Када се богиња засити људског друштва, свештеник је врати у храм, заправо њен кип који тада оперу у неком скривеном језеру (Кулишић, Петрови, Пантелић, 1970, стр. 3). Ово можемо повезати са обичајем да се уочи Божића склањају кашике, ножеви и сви предмети од гвожђа; *најзад на пропис да се после Божића иконе морају опрати у реци* (Кулишић, Петровић, Пантелић, 1970, стр. 37). Изгледа да се у божићним народним песмама и у неким божићним обичајима могу назрети и извесни елементи култа сунца, који је делимично заменио првобитни култ месеца. На рађање новог, младог сунца могли би указивати стихови:

Да окупам коледо!  
 Малог бога, коледо!  
 И Божића, коледо!  
 Божић виче иза воде:  
 „Пренес'те ме преко воде!“  
 Божић сједи у травици,  
 У црвеној кабаници.

По мишљењу неких научника, и обичај паљења бадњака садржавао би елементе соларног култа, вероватно под утицајем старијих медитеранских култура, док се у неким могу запазити извесни антички утицаји (нпр. у коледарским обичајима). О Божићу, који представља почетак нове године, врше се разна врачања за срећан почетак свих послова и прорицања о животу, здрављу и успеху свих послова у новој години (Кулишић, Петровић, Пантелић, 1970, стр. 38).

У архивској грађи *Гласника земаљског музеја Књига 1* из 1907. године пронашли смо обичаје гатања (момачка и девојачка) уз Божић и Бадњи дан на простору Власенице, Босна и Херцеговина. *Момачка гатања* (Слика 3) уз Бадњи дан описана су у следећем примеру у околини Власенице и Кнежине (Драгичевић, 1907, стр. 49)

**Уз бадњи дан.**

1. Момак купи двије игле за новац, што га је нашао, и на бадњи дан задјева дјевојци на неки начин у тканицу, па ће га, веле, она дјевојка одмах заволити.  
(Власеница-Кнежина.)

Слика 3. Момачка гатања из архивске грађе *Гласника земаљског музеја Књига 1* из 1907. године

*Дјевојачка гатања* (Слика 4) за Божић описана су на следећим примерима из околине Власенице, Бихаћа, Маглаја. Уз Божић су гатале и девојке припаднице друге вере (муслиманке), што се види у следећем примеру (Драгичевић, 1907, стр. 38).

**Уз Божић.**

1. Дјевојке оставе кости од божићне печенице, па их на нову годину поредају на кућни праг, забиљежив свака за се кост. Довабе онда псето, па чију кост најприје узме, она ће се прије удати.  
(Бихаћ.)

2. Дјевојке муслиманке у Власеници узимљу на православни Божић обично месо за вечеру, а кости, што иза вечере остану поредају на кућни праг и забиљеже свака своју. Чију псето прву узме, она ће се прва удати, а не ће годину неудата навршити.

3. Дјевојка, која би радо знати, на који ће се крај удати, моли свога оца или браћу, да на Божић сабахиле, свакако прије сунца, од печенице одреже главу, она ће месо са главе остругати а кости дати вашки. На коју страну од куће вашка однесе кости на ону ће се страну она удати.  
(Маглај.)

4. Кад се женско крме за божићну печеницу закоље, одрежу му водопуст па кроза њ гледа момак на дјевојку, коју је заволно.  
(Власеница.)

Слика 4. Дјевојачка гатања из архивске грађе *Гласника земаљског музеја Књига 1* из 1907. године

## Граматичке информације о речи Божић

Под граматичком информацијама о непознатим речима у лексикографској пракси подразумевамо да се утврде *граматичке особине речи – акценат, врста речи, род, број, надеж, глаголски облик, одступања у надежној и глаголској промени ако су променљиве речи, службу у датој реченици итд.* (Цвијетић, 2000, стр. 78).

Граматичка обрада речи подразумева (Цвијетић, 2000, стр. 255): врсту речи (именице, глаголске именице, глаголи, бројеви, прилози итд; прелазни случајеви); род именице; придеви се дају у сва три рода; двовидски придеви се дају у неодређеном виду; глаголи се дају у инфинитиву; назначен је глаголски вид (свршени, несвршени, двовидски); речи су акцензоване, промена акцента у именској и глаголској парадигми иза речи стоје квалификатори: дијалектизам, арханзам, неологизам, провинцијализам (речник је нормативно усмерен).

Ако у претраживач Правосписног речника српског језика, који се налази на сајту Српске дигиталне библиотеке (Слика 5), укуцамо реч Божић, добићемо следеће податке: именица Божић јесте именица мушког рода, једнине. У генитиву множине гласи Божића, а ознака рлг. значи да припада религијским речима. Иза ових података наведен је и појам Мали Божић. Акценат на речи Божић јесте краткоузлазни на првом слогу (номинатив), док је у генитиву множине (Божића) акценат краткосилазни исто на првом слогу, а ова реч има две постаценатске дужине.



Слика 5. Реч Божић у Правосписном речнику Српске дигиталне библиотеке

Реч Божић потиче од речи богић деминутива од речи бог – мали бог, а услед палатализације г:ж добијамо реч божић. Именица Божић припада првој Стевановићевој именичкој врста промене и -а Симићевој врсти.

Присвојни придев од речи Божић гласи божићни, -а,-е, али видимо да је у *Правосписном речнику Српске дигиталне библиотеке* понуђен и облик божићњи, -а,-е, в. *божићњи*. У *Речнику уз правосис Матице српске* пише само *Божић, божићни*; *Мали Божић* (Пешикан, Јерковић, Пижурица, 2011, стр. 272). Исто налазимо (*Божић, божићни*) и у *Речнику уз правосис Матице српске* из 1993. године (Пешикан, Јерковић, Пижурица, 1994, стр. 344).

Изведеног глагола *божићовати* у новије време скоро и нема у употреби, а иначе се чешће од њега употребљава *божићковати*. Овакво стање овога глагола

нам даје велики *Речник књижевног и народног језика* Српске академије наука и уметности, у којем налазимо већи број примера глагола *божићовати* од више писаца 19. и 20. века, док је тај глагол у облику на *-овати* знатно ређи, а *божићковати* је забележен опет код неких писаца (Стевановић, 1975, стр. 121).

Правилно писање назива празника Божић и имена *Божић-Бата*, *Божић-Бате* (цртица необавезна), дата је у *Речник језичких недоумица*, Ивана Клајна (Клајн, 2002, стр. 18). У називима празника прва реч се пише великим словом, а од осталих само властите именице: *Божић*, *Велики Божић*, *Мали Божић*, и сл. (Дешић, 1998, стр. 79). А опет када се бадњак пише великим, а када малим словом? Одговор ученици могу пронаћи у *Практичном језичком савјетнику* Милорада Телебека под насловом *На Бадњак се ложи бадњак* (Телебак, 2004, стр. 256).

### Закључак

*Уби ме прејака реч* (епитаф песника Бранка Миљковића). И опет питања: Можемо ли речима убити? Можемо ли речима оживети? За шта нам служе речи? Да искажемо своја осећања и сећања, предосећања, надања и страдања, своје мере и намере, хтења и трвења, своје мисли? Да ли се речима ово може? Речима се може доста рећи, а и оно што остане недоречено, необјашњено има неку своју лепоту и значење. Речници, чувари речи, су благо једне нације, једног језика и као такви треба да заузму значајно место у настави уопште, а посебно у настави српског језика.

### Литература

- Брборић, В. (2011). *Правопис и школа*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Брковић, А. (1994). *Развој говора*, Ужице: Учитељски факултет.
- Брковић, А. (1995). *Психологија – речник појмова*, Чачак: Технички факултет.
- Дешић, М. (1998). *Правопис српског језика: приручник за школе*, Земун: Нијанса.
- Драгичевић, Т. (1907). Гатке босанске млађарије, *Гласник земаљског музеја у Босни и Херцеговини*, Књига 1, 31–56.
- Клаић, Б. (1988). *Рјечник страних ријечи*, Загреб: Накладни завод МХ.
- Клајн, И. (1992). *Речних језичких недоумица*, Београд: Чигоја штампа.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2010). *Велики речних страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Лома, А. (2006). *Етимолошки речник српског језика*, Свеска 2: БА–БД, Београд: Српска академија наука уметности Институт за српски језик САНУ, преузет 23. децембра 2014. са сајта <http://elibrary.matf.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/984/AleksandarLomaEtimoloskiRecnikSrpskogJezika2.pdf?sequence=1>
- Лома, А. (2010). *Мали илустровани речник појмова из историје религија*, део први А–Л, Београд: Филозофски факултет.

- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности за III и IV годину педагошке академије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кулишић, Ш., Петровић, Ж. П., Пантелић Н. (1970). *Српски митолошки речник*, Београд: Нолит.
- Наставни план и програм за основно образовање и васпитање* (2014). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (1985). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петковић, Д. (2008). *Крсне славе и обичаји*, Гацко: Друштво за очување баштине ДОБ.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (1994). *Правопис српског језика*, Београд: Матица српска.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (2011). *Правопис српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Правописни речник*, Српска дигитална библиотека, преузето 23. децембра 2014. са сајта <http://www.srpskijezik.com/>.
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет.
- Стевановић, Марковић, Матић, Пешикан. (1967). *Речник српскохрватског књижевног језика, Књига I, А–Е*, Матица српска и Матица хрватска.
- Стевановић, М. (1975). *Савремени српскохрватски језик*, Београд: Научна књига.
- Ристић, С. (2011). Поводом изласка из штампе 18. тома „Речника САНУ”, *Јужнословенски филолог LXVII*.
- Стеф. Карацић, В. (1969а). *Српски рјечник*, Београд: Нолит.
- Стеф. Карацић В. (1969б). *Српске народне пословице*, Београд: Нолит.
- Стеф. Карацић В. (1969в). *Српске пјесме*, Београд: Нолит.
- Телебак, М. (2004). *Практични језички савјетник*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Франковић, Д., Златко, П., Шимлеша, П. (1963). *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Загреб: Матица хрватска.
- Цвијетић, Р. (2000). *Речници у настави српског језика и књижевности*, Ужице: Учитељски факултет.
- Шипка, М. (2009). *Приче о речима*, Нови Сад: Прометеј.
- Шкаљић, А. (1966). *Турцизми у српскохрватском језику*, Сарајево: Свјетлост.

Snežana Laketa

## **ROLE OF DICTIONARY IN TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

### **Summary**

*This paper consists of theoretical and research part. In the theoretical part the emphasis is put on the role and importance of vocabulary in teaching Serbian language. One of the requirements of teaching is to enrich the students' active vocabulary. The second requirement is aimed at explaining new words during the interpretation of literary texts. In the second part of the paper we explored the representation of the word Christmas and its semantic fields in the Curriculum for primary education in the Republic of Srpska, school year 2014-2015.*

**Keywords:** dictionary, new words, Christma, semantic field.



Милица Д. Миловановић\*

УДК 821.111(73).09-32  
DOI 10.7251/NSK1602158M  
Прегледни рад

## „ОБЕЗЛИЧЕНИ“ ПРИПОВЈЕДАЧ У КРАТКОЈ ПРИЧИ „БРЈЕГОВИ КАО БИЈЕЛИ СЛОНОВИ“ ЕРНЕСТА ХЕМИНГВЕЈА

**Апстракт:** Циљ овог рада је да омогући увид у приповједачке технике које је Ернест Хемингвеј користио у свом богатом опусу кратких прича. Први дио рада пружиће преглед етапа развоја кроз које је кратка прича као прозни облик прошла у америчкој књижевној традицији, од њених почетака у индијанским племенима, преко пуританског доба и зачетака хумористичне приче па све до доба модернизма. Други дио рада анализираће Хемингвејев умјетнички стил и врсте нарације са посебним освртом на обезличеног приповједача, илустрованог кроз кратку причу „Брјегови као бијели слоновии“.

**Кључне ријечи:** Ернест Хемингвеј, обезличени приповједач, кратка прича „Брјегови као бијели слоновии“.

### Увод

Кратка прича као жанр већ готово два вијека заузима истакнуто мјесто у америчкој књижевној традицији. У најистакнутије ауторе овог жанра спадају: Едгар Алан По, Натанијел Хоторн, Херман Мелвил, Стивен Крејн, Хенри Џејмс, Шервуд Андерсон и Ернест Хемингвеј – писци чије су кратке прозне форме подједнако значајне као и њихове новеле и романи. Прву етапу у развоју овог прозног облика представљају такозване „приче о постанку“ (*origin stories*) које су урођеничка племена у Америци преносила са кољена на кољено. Тек када се дубоко зашло у деветнаести вијек, Американци су почели да гледају на Индијанце као на културну вриједност. До тада, Индијанци и цијела племена су била истребљивана а да није остао ниједан запис о њиховом унутрашњем животу (Перваз, 1962, стр. 586).

Први досељеници на америчко тло појавили су се у седамнаестом вијеку и стигли до Плимут Рока сматрајући себе богоизабраним људима који ће основати нови град у дивљини са којом су се суочавали (Zilboorg, 2000, стр. 10). Њихов циљ био је да створе заједницу која ће бити идеална, инспиративна и која ће другим људима показати како треба да живе, истовремено показујући колико близак однос имају са Богом. Управо у том временском оквиру у америчкој књижевној традицији појавила се такозвана „*captivity narrative*“ или „*captivity tale*“. Прву причу ове врсте написала је Мери Роландсон 1682. године и од тада се њен наративни оквир није готово ни мијењао. У њима се говори о конфликту између досељеника и Индијанаца, заробљеништву у неком од индијанских племена, тешким искушењима кроз које су жртве пролазиле због својих отмичара и њиховом поновном повратку у друштво. Порука коју ове приче носе са собом

\* mmilovanovic14@gmail.com

јасна је и недвосмислена: урођеничка култура сматра се инфериорном у односу на културе настале у европској или америчкој друштвеној средини. Сматрало се да су Индијанци сурови, немотивни и издајнички настројени. Сљедећа велика прекретница, како у историји САД, тако и у њеној књижевности услиједила је након Америчке револуције односно рата за независност. Идеја о томе зачета је још за вријеме романтичарског покрета у 18. вијеку захваљујући просвјетитељским идејама истакнутих филозофа као што су Жан- Жак Русо и Џон Лок. Романтичари су људску природу тумачили доста другачије од пуританаца, сматрајући да ниједан човјек није сам по себи добар или лош, већ једноставно *tabula rasa (blank slate)* са предиспозицијама за доброту (Zilboorg, 2000, str. 12).

Визија коју су имали амерички романтичари попут Ралфа В. Емерсона састојала се у томе да је прави Американец довољан самом себи, живи у хармонији са природом и да сваки појединац има ту моћ да открије шта је добро и исправно. Емерсон такође тврди да „свако доба мора писати своје сопствене књиге, свака генерација мора писати за ону која јој слиједи. Књиге из ранијих периода им неће одговарати“. Све до друге половине деветнаестог вијека, па чак и касније, у америчкој књижевности преовладава утицај источне обале. Западна обала, која је до тада била уточиште домородачког становништва, постепено је насељавана Американцима енглеског поријекла, захваљујући „златној грозници“ до које је дошло 1848. године у Калифорнији (Scofield, 2006, str. 53). Заједно са овим догађајем дошло је и до нове етапе у развоју кратке приче – појављује се хумористична прича, чији је најзначајнији представник Марк Твен.

Епоха модернизма у америчкој књижевности није почела са Првим свјетским ратом 1914. године, већ са уласком Сједињених Америчких Држава у тај оружани сукоб 1917. године. Американци су гајили помијешана осјећања о ономе што се у том тренутку дешавало у Европи и тадашњем предсједнику Сједињених Америчких Држава Вудроу Вилсону повјерен је други мандат на изборима 1916. године, највише захваљујући чињеници да се залагао за политику неуплитања, јер је желио да америчка нација буде довољна самој себи, да се ослања само на своје ресурсе и да се по томе разликује од Старог свијета (Zilboorg, 2000, str. 19). Почетак двадесетог вијека донио је са собом још већу популарност и огроман тираж краткој причи, али и важне промјене у форми и темама којима се овај жанр бави. Кратка прича сматрана је идеалним прозним обликом због своје сажетости и сензационалних, чудних и драматичних тема (Scofield, 2006, str. 107). Дешавања као што су убрзан раст градова, Први свјетски рат и крах Њујоршке берзе довела су до стварања прозних облика у којима је приказано пропадање старих вриједности.

### Хемингвеј, стил и обезличени приповједач

Књижевност модернистичког покрета карактеристична је по својој обојености личним искуством, губицима, патњи и отуђености. Овом проблематиком нарочито се бавио један од најчувенијих и најконтроверзнијих америчких писаца, Ернест Хемингвеј, кога сматрају посвећеним и осјећајним

аутором и *стилским генијем вијека* (Вукчевић, 2005, стр. 361). Када су у питању Хемингвејеве кратке приче, сматра се да се сљедећа четири типа приповиједања могу примијенити на његов цјелокупан опус:

1) Обезличени или избрисани приповједач – само посматра дешавање немајући увида у свијест ликова.

2) Аутор-посматрач – свезнајући приповједач који има увид у мотивацију лика, али извјештава само о ономе што се пред њим догађа у тренутку говора. Овај приповједач штедљиво користи своју слободу и шкрто преноси информацију читаоцу.

3) Централна свијест – приповједач који само понекад извјештава, а понекад непосредно преноси стања јунакове свијести. Приповједач о лику говори у трећем лицу, а зна колико и он. Честа је акумулација чулних опажања као преносилац стања јунака.

4) Дјелатни приповједач – приповједач у првом лицу који прича своју причу (Фикен у Гордић, 2000, стр. 59–60).

Ернест Хемингвеј је најзначајнији аутор америчке кратке приче у првој половини двадесетог вијека и многи се слажу у оцјени да кратке приче представљају најзначајнији сегмент његовог стваралачког опуса, иако је иза себе оставио и неколико заиста вриједних романа. Његова проза, шкрта и ефектна (што се у овом временском периоду сматрало позитивном одликом), била је под утицајем ауторовог ранијег новинарског ангажмана и издвајала се, како по тематици тако и по стилу. Хемингвеј је у потпуности одбацивао сентименталност и апстрактност, уз употребу основних глагола и именица, а његове реченице садрже тек понеки придјев или зависну клаузу. Основни глаголи („бити“, „доћи“, „имати“, „видјети“) које Хемингвеј најчешће користи нарочито су упечатљиви, јер је њихова блискост у потпуној супротности са ужасима кроз које пролазе његови јунаци (Zilboorg, 2000, str. 25).

„Да би постала умјетничко дјело, она (прича) мора бити посредована, њу мора сижејно обликовати неки ум који се открива иза првог лица једине, или пак крије иза трећег“ (Гордић, 2000, стр. 62). „Избрисани“ приповједач је, стога, само онај ко се својевољно повлачи пошто је испричао причу.

### **„Брјегови као бијели слоновии“**

Прича „Брјегови као бијели слоновии“, настала половином 1927. године, једна је од таквих прозних остварења. Ова прича спада у оне малобројне Хемингвејеве приче које се баве темама као што су брак и лични односи и представља савршен примјер строго контролисане приповједачеве дистанце од догађаја, настале, вјероватно, из тог разлога што ни сâм писац не може да издржи терет своје приче. У овој причи, дјевојка по имену Џиг и њен емотивни партнер, неименовани Американац налазе се на станици и чекају воз за Мадрид док је однос међу њима хладан, из нама још увијек непознатих разлога. Прича обилује алузивним дијалогом, са мноштвом прикривених значења и потиснутих емоција. На први поглед, дијалог је сиромашан информацијом, али препун поетских слика.

Ова приповијетка постала је класичан модел обезличеног приповијетања, захваљујући објективној тачки гледишта, приповједачевој дискретности, али и ријеткости изражајних средстава. Управо захваљујући тој дискретности, ова прича представља загонетку, како за читаоце, тако и за њене тумаче. Често се дешавало да Хемингвеј не зна или не жели да зна завршетак неке приче, јер су му се идеја за причу неријетко јављала у невријеме, на улици или у јавном превозу и морао је да је се отресе јер му се чинила тако савршеном и надолазила тако лако, чиста и јасна, а „ако је дозволи да се настави, биће завршена, нестаће и никада нећу бити у стању да је напише“ (Smith, 1998, str. 14). Понекад нам Хемингвеј неће рећи како су његови јунаци доспјели у тренутну ситуацију, нити како ће ријешити свој неспоразум, баш као што то не чини ни у овој причи. „Нема ни потребе да нам се говори, пошто се одговори налазе у оно мало појединости које видимо и чујемо“ (Smith, 1998, str.15).

Прича почиње дескрипцијом природе у долини ријеке Ебро. Сцена се од панорамског описа сужава на само један детаљ. Ипак, дескрипција није шкрта, читалац добија довољно података да себи предочи мјесто дешавања. Протагонисти представљају само један детаљ на општем плану приче. Сазнајемо да се њени јунаци, један млади амерички пар, налазе на станици и чекајући пролазни воз за Мадрид, пију пиво за једним од столова у хладу, не могавши, али и не покушавајући да се уклопе у окружење. *С ове стране није било хлада ни дрвећа и станица је била на сунцу између два колосека.* Све до тренутка када јунаци проговоре, чини нам се да у потпуности пратимо причу и оно што се у њој дешава. Међутим, већ са првим ријечима протагониста, постаје нам јасно да се иза онога што кажу крије некаква позадина:

*-Девојка је гледала у даљину, у линију брегова. Били су бели на сунцу, а земља је била мрка и сува.*

*-Изгледају као бели слонови, рече она*

*-Никада нисам ниједног видео. Човек је пио своје пиво.*

*-Не, ти то и не би могао.*

*-Можда и бих. Само то што ти кажеш да не бих, ништа не доказује.*

...

*-Донесите нам два Аниса дел Тора (Хемингвеј, 1982, стр. 327).*

Американац и дјевојка разговарају о ономе што и ми као читаоци видимо – о бијелим бреговима и о пићу на које ће дуго чекати. Ипак, закључујемо да ова два појма за њих представљају неку врсту шифре, употријебљене још раније. Испрекидан ток њихове конверзације даје нам до знања да су они већ више пута разговарали о тој теми и да је управо то пиће које су наручили повод њеног поновног покретања.

*-То су леви брегови-, рече она. -Они у ствари и не изгледају као бели слонови. Само сам мислила на боју слонове коже када се гледа кроз дрвеће-. (Хемингвеј, 1982, стр. 328).*

Дјевојчина иронија се полако претвара у искушавање мушкарчевог стрпљења.

-То је у ствари сасвим проста операција, Циг-, рече човек. -У ствари, то и није операција-. -Ја знам да ти то неће пасти тешко Циг. То стварно није ништа. Само се ваздух пусти унутра-. (Хемингвеј, 1982, стр. 328).

Из само једног дијела њиховог дијалога коначно сазнајемо због чега међу њима влада напетост:

(1) Нервозна дјевојка је трудна.

(2) Безосјећајни мушкарац жели да она изврши абортус, нудећи чак и да све вријеме током трајања операције буде уз њу.

(3) Без обзира на то шта ће дјевојка одлучити, њих двоје никада више неће бити срећни заједно.

Заправо, у дилеми је само мушкарац. Чињеница да дјевојка након мушкарчевог поједностављеног описа абортуса ћути, говори нам да је она највјероватније већ одлучила и да неће пристати на понуђено рјешење. *Осећам се дивно. Ништа ми није. Осећам се дивно.* (Renner, 1995, str. 37). Док читамо причу, чини нам се да баш ова дјевојчина реченица открива њену одлуку. Трудна је и осјећа се добро знајући да носи у себи један нови живот, те претпостављамо да то значи да се неће определијелити за абортус. Боли је што мушкарац тако хладно описује абортус, не чини јој се да такво његово обраћање њој можда крије и његов страх од чињенице да ће постати отац. Све што она види у његовим ријечима јесте да му није стало до ње. Мушкарцу, с друге стране, смета то што дјевојка користи њихове некадашње приватне симболе да би међу њима поново успоставила изгубљену блискост и да би изгладила несугласице које владају међу њима у садашњости тако што ће га вратити у прошлост.

Присуство великог броја симбола у причи читаоцу дозвољава велику интерпретативну слободу. У ствари, приповједач пушта причу да говори умјесто њега. Брда са неплодне стране долине, која се помињу на самом почетку приче симболизују абортус, а плодна поља са друге стране ријеке Ебро рађање дјетета. Контраст између плодности и стерилности природног окружења односи се на тензију између дјевојчине жеље да роди и мушкарчеве „стерилне“ потребе да живот наставе без дјетета (O'Brien, 1992, str. 19). Једна од кључних метафора може бити протумачена на више начина – било као изузетно вриједан, мада нежељен поклон, било као проблем који се тек помаља али је изузетно тешко рјешив. Слоен се иначе, у генералном, идиоматском смислу сматра посједом који власнику доноси више бриге него користи. „Апсинт“ или „анис дел торо“, пиће је које је било забрањено у Америци још од 1912. године. Сматра се да ово пиће симболизује луталачки живот, без икаквих одговорности. Хемингвеј је чак измислио и коктел „смрт по подне“ који је у себи садржао „апсинт“. „Сипајте чашицу апсинта у чашу за шампањац. Додајте ледено хладан шампањац све док коктел не добије млијечну текстуру. Полако попијте три до пет овако спремљених коктела“, поручује Хемингвеј у својој чувеној књизи о пићима из 1935. године. Сматрало се да ово пиће доводи до сљевила, халуцинација и можданих оштећења. Чињеница да се у причи на анис дел торо дуго чека, омогућава нам да ово пиће повежемо са љубављу, јер баш као и на њега, и на породицу и брачни склад треба

дуго чекати, а и љубав може врло често да буде опасна, као и ово погубно пиће. Наљепнице на њиховом пртљагу осликавају природу њихове везе – с обзиром да припадају хотелима у којима су боравили, могу указивати на несталност и пролазност дјевојчиног и мушкарчевог односа. Жељезничка станица представља добар избор за мјесто радње, јер осим што је она мјесто случајних сусрета, то је и мјесто прекретнице, а млади амерички пар се налази на правој раскрсници. Она жели да крене даље, а он да остану ту гдје јесу.

Читалац заправо врло мало зна о јунацима приче. Удаљени аутор нам не говори ко су они, да ли се воле или не, из којих разлога доносе такву одлуку. Постоји могућност да је заправо дјевојка предложила абортус па сада одбијањем покушава да смири нервозу због термина који се приближава, као и да умири своју савјест. Чињеница да се приповједач удаљио од својих протагониста говори нам да је хтио само да их посматра, не и да анализира. Хтио је да прикаже њихово понашање, а не и њихова размишљања. Он нам на тај начин омогућава да сами смислимо расплет приче, или да се, по жељи, концентришемо само на један детаљ у причи. У причама као што је ова, приповједач ствара привид незнања, што значи да је своје ингеренције пребацио на саму причу. „Хемингвеј приморава свог читаоца да учествује, да бира стране, да нађе одговоре на наизречена питања и да зна можда и више од његових ликова“ (Smith, 1998, str. 16). Он нам врло ријетко директно говори шта би требало да мислимо о његовим ликовима или шта прича сама по себи представља. Ако не знамо ништа о његовом раду и стилу, врло је могуће да ћемо пропустити оно што жели да нам наговјести.

Завршна сцена, у којој се дјевојка смије и говори мушкарцу да је са њом све у реду доводи нас до закључка да се она умногоме промијенила током њихове свађе. На почетку видимо стереотип пасивне жене која је навикла да прати надмоћног мушкарца који ће јој дати смјернице за живот. Постепено, она долази до спознаје о сопственом благостању, сновима и вриједностима (Renner, 1995, str. 28).

### Закључак

У причи „Брјегови као бијели слонови“ приповједач је у потпуности дистанциран, вјероватно зато што ни сам није у стању да издржи њен терет. Ова прича, једна од малобројних која проучава теме брака и љубави, говори о младом пару који се налази на жељезничкој станици и треба да донесе одлуку о томе да ли ће дјевојка, будући да је трудна, абортирати или не. Специфичност ове приче огледа се у томе што нам Хемингвеј не саопштава како су њени јунаци доспјели у свој тренутни положај јер сматра да се сви потребни одговори налазе у самом тексту који је пред читаоцем. Аутор се дистанцирао од својих јунака јер жели да прикаже само њихово понашање, не и њихове мисли, како би нам на тај начин омогућио да сами смислимо њен расплет. Чинећи то, Хемингвеј нас приморава да учествујемо у причи, бирамо стране и сами налазимо одговоре на многобројна питања.

## Литература

- Вукчевић, Р. (2005). *A History of the American Literature: Then and now*. Подгорица: Универзитет Црне горе.
- Гордић, В. (2000). *Хемингвеј: поетика кратке приче*. Нови Сад: Матица српска.
- Група аутора (1962). *Историја књижевности Сједињених Америчких Држава* (прев. Драгиња Перваз). Цетиње: Обод.
- Хемингвеј, Е. (1982). *Сабрана дела: Књига VI*. Нови Сад: Матица српска.
- Ciabattari, J. Absinthe: *How the Green Fairy became literature's drink*, преузето са [http://: bbc.com/culture/absinthe-a literary muse](http://bbc.com/culture/absinthe-a-literary-muse).
- Emerson, W. R. (1837.) *American Scholar*.
- O'Brien Timothy D. (1992). *Allusion, wordplay and the central conflict in Hemingway's Hills like white elephants*. Annapolis: United States Naval Academy.
- Renner, S. (1995). *Moving to the girl's side of Hills like white elephants*. Illinois State University.
- Scofield, M. (2006). *The Cambridge Introduction to the American Short Story*. Cambridge University Press.
- Smith, P (ed.) (1998.) *New essays in Hemingway's short fiction*. Cambridge University Press.
- Zilboorg, C. (2000). *American prose and poetry in the 20<sup>th</sup> Century*. Cambridge University Press.

Milica D. Milovanović

### THE “EFFACED” NARRATOR IN HEMINGWAY’S SHORT STORY “HILLS LIKE WHITE ELEPHANTS”

#### Summary

*The aim of this paper is to examine one of the narrative techniques used by Ernest Hemingway in his short story opus. The first part of the paper will provide a historical outline of the American short story and its development stages, from an early onset in the Indian tribes, through the Puritan Age and the establishment of the “tall tale” up to the Age of Modernism. The central part of the paper will be analysing Hemingway’s writing style and types of narration, especially the role of the “effaced” narrator, illustrated by his short story Hills like white elephants*

**Key words and phrases:** Ernest Hemingway, the “effaced” narrator, Hills like white elephants.

**Тијана Ђ. Васиљевић Стокић\***

Слобомир II Универзитет  
Филолошки факултет Добој

**Ђукица Р. Мирковић**  
Слобомир II Универзитет  
Филолошки факултет Бијељина

УДК 371.3::811.111'366'243

811.111'243

811.111'33

DOI 10.7251/NSK1602166V

Прегледни рад

## УЛОГА ЕКСПЛИЦИТНИХ ГРАМАТИЧКИХ ОБЈАШЊЕЊА У НАСТАВИ ПРЕВОЂЕЊА НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ

*Апстракт:* Овај рад се бави улогом експлицитних граматичких објашњења у настави превођења и њиховим утицајем на усвајање граматике енглеског језика. Експлицитно или декларативно знање се дефинише као знање студента у вези са синтаксичким, морфолошким, лексичким, прагматичким и фонолошким карактеристикама страног језика којег учи. Експлицитно учење језика се обично јавља у свјесним напорима разумијевања значења. Имплицитно учење језика дешава се за вријеме флуентног разумијевања и комуникације.

Уколико се граматика предаје експлицитно, може ли она онда да постане аутоматска и да се језик разумије и произведе без константног прибјегавања правилима која и производе експлицитно знање на првом мјесту. Супротно томе, може ли се размишљати о језику који се усваја имплицитно онда када то од њега захтијева одређена ситуација или задатак?

Циљ рада је испитати да ли експлицитна настава граматике и активна интеракција са наставником утичу на усвајање граматике енглеског језика у настави превођења на универзитетском нивоу.

*Кључне ријечи:* експлицитно граматичко знање, имплицитно граматичко знање, експлицитна настава граматике, процес превођења

### Увод

Расправа о томе да ли граматика треба да се предаје експлицитно и питање њене ефикасности постоји још од момента увођења директне методе крајем 19. вијека. Инструкције експлицитне граматике постојале су у различитим облицима кроз 20. вијек, иако је педагогија осамдесетих и деведесетих година прошлог вијека наставила да посматра наставу граматике са одређеном обазривошћу.

У овом раду, ми ћемо експлицитну наставу граматике дефинисати на онај начин на који су то урадили многи аутори, па и Макаро и Мастерман.

„Поставити као основни циљ часа (или барем дијела часа) објашњавање морфосинтаксичких правила и начин на који они функционишу, са одређеним освртом на металингвистичку терминологију, и обезбиједити примјере овог правила у лингвистичком, мада не обавезно и у функционалном, контексту“ (Масаго и Masterman, 2006, стр. 298).

\* stokic@gmail.com



Елис у раду под називом *Explicit Grammar Instruction learners' explanation of specific linguistic features* поставља питање – уколико се граматика предаје експлицитно може ли она онда да постане аутоматска и да се језик разумије и произведе без константног прибјегавања правилима која и производе експлицитно знање на првом мјесту? Супротно томе, може ли се размишљати о језику који се усвоји имплицитно онда када то од њега захтијева ситуација или задатак? Имплицитно учење језика дешава се за вријеме флуентног разумијевања и производње. Експлицитно учење језика се јавља у свјесним напорима разумијевања значења и почетка разговора (Ellis, 2004).

Након пажљивог испитивања улоге експлицитне наставе граматике у процесу усвајања језика, Терел (Terrell, 1986) предлаже начине помоћу којих би експлицитна настава граматике могла бити од помоћи у комуникативном приступу базираном на усвајању: 1) као напредни организатор који дијели текст на сегменте како би унос био прихватљивији; 2) као помоћ за лакше разумијевање сложене морфологије; 3) и као средство које помаже ученицима у процесу праћења.

Према Скоту (Scott, 1989) предлагачи експлицитне наставе граматике инсистирају на важности подучавања правила и граматичких структура свјесно у циљу развијања комуникативне компетенције. На основу резултата својих истраживања Канал и Свејн (Canale i Swain, 1988) дефинишу комуникативну компетенцију као ону у којој постоји синтеза знања основних граматичких начела, знања о томе како се језик користи у друштвеним контекстима за обављање комуникативних функција, те како се комуникативне функције могу спајати према начелу дискурса.

Приједлог да се експлицитна настава граматике укључи у комуникацијски оријентисану ситуацију су разматрали Лајтбраун и Спада (Lightbrown и Spada, 1990) у свом истраживању о настави темељеној на форми и исправљеној повратној информацији добивеној у примарном комуникативном програму. Установљено је да су студенти тачнији у неким аспектима граматике ако им се омогући настава која се експлицитно бави граматиком и исправљањем у контексту.

Код експлицитне наставе граматике појављује се друга слабост о којој говори комуникацијски оријентисана настава језика. По Тарвину и Аларишу (Tarvinu и Al-Arishu, 1991) наглашавање очите радње и спонтане реакције у комуникативној настави страног језика отежава размишљање. Они тврде да студенти требају и желе систематску анализу правила и свјесно учење. Ратерфорд (Rutherford, 1987) истиче да је „важност повећања ученикове свијести о граматици разнолика и може се подијелити на активности које траже од њега да процијени и оне које захтијевају да се неки задатак изврши или проблем ријешити.“ Елис (Ellis, 1992) објашњава да подизање разине свијести не мора захтијевати од студената производњу реченица тренутно, већ да га се наведе да аплицира когнитивне стратегије за систематизацију језика (Перковић и Краљевић, 2005, стр. 396).

### Методологија и циљеви истраживања

Наше истраживање се вршило у зимском семестру школске 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. године на Филолошком факултету, Одсјек за Енглески језик и књижевност, Слободир II Универзитета у Добоју и Бијељини. У овом раду ћемо представити резултате испитивања превођења слагања времена са енглеског на српски језик, што је веома битно за правилно усвајање енглеског језику, у школској 2009/2010. години.

Почетна фаза рада обухватила је тестирање студената прве и друге године Филолошког Факултета како би се утврдило њихово владање и познавање енглеског језика. Примјенио се тест знања о граматички (placementtest)<sup>1</sup> и тестирање нивоа преводилачке компетенције код студената. Након урађеног теста, формирала се експериментална и контролна група за обје године. У иницијалној фази обје групе су биле истог предзнања енглеског језика, исте старости и колико је било могуће једнаког броја дјевојака и момака. Разлика између експерименталне и контролне групе је била та што контролна група није имала интензивне вјежбе из граматике и била је ускраћена за повратну информацију од стране предметног наставника у вези са грешкама које праве.

У току шест мјесеци студенти експерименталне групе су имали часове посебно одабраних граматичких јединица на којима су се учили експлицитном знању тачно утврђених граматичких структура: врсте ријечи, именичка и приједложка синтагма, глаголска фраза, ред ријечи, слагање времена и врсте реченица. У току рада поставио се и проблем односа вокабулара и граматике.

У иницијалној фази тестирања преводне компетенције обје групе су добиле празан папир на коме је требало да преведу текст од око 200 ријечи. Речено им је да овај тест није за оцјену и да користе двојезични рјечник само тамо гдје сматрају да им је неопходан. Тражило се од њих да подвуку непознате ријечи у тексту чије су значење морали да потраже у рјечнику. Имали су 45 минута да ураде превод. Мјерило се вријеме за које је студент успио да уради превод и биљежило се на сваком појединачном раду. Наставник је до сљедећег часа исправио превод и исправио све оне нетачне лексичке јединице (именице, глаголе, пријеве и прилоге), укључујући и оне које су студенти пронашли у рјечнику. На сљедећем часу у експерименталној групи студенти су добити назад своје исправљене преводе и адекватну повратну информацију у вези са направљеним грешкама од стране предметног наставника. У току експерименталног периода утврдило се која граматичка структура прави студентима проблем код превођења и кроз наставу интензивне граматике студентима су дате инструкције на шта да обрате пажњу.

У складу са наставним планом и програмом прве и друге године на часовима интензивне граматике у експерименталној групи обрађивале су се следеће граматичке тематске јединице: класе именица, граматичко-семантички

<sup>1</sup>[www.anglolang.com](http://www.anglolang.com)Internet Grammar Test of Anglolang Academy of English.

карактер броја именица, категорије рода именица, именичке фразе, одређени, неодређени и нулти члан (значење и употреба), замјенице (личне, повратне, присвојне, показне, релативне, упитне, опште, неодређене и одричне), квантификатори и бројеви, придјевни (функција, дистрибуција и поређење придјева), прилози, категорије и класе глагола, помоћни глаголи, глаголска времена (*present simple tense, present continuous tense, past simple tense, past continuous tense, present perfect tense, present perfect continuous tense, past perfect tense, past perfect continuous tense, future simple tense, future continuous tense, future perfect tense*), глаголске фразе, финитни и нефинитни глаголски облици (инфинитив, герунд и партиципи), модални глаголи, пасив, прелазност/транзитивност глагола, глаголске фразе, фразални глаголи, глаголске фразе у зависним реченицама (директни и индиректни говор), слагање времена, приједлози, приједлошке фразе, везници и ред ријечи у реченици, превођење унутрашњег монолога, идиоми, зависне реченице (релативне, условне, временске, допусне или концесивне, узрочне или каузалне, намјерне или финалне, поредбене, посљедичне или консекутивне) и независне реченице.

У интермедијалној фази, сви студенти су добили задатак да исправе своје грешке на оном истом тексту и да га препишу. Могли су опет да користе рјечнике и добили су празан папир за превод. Од студената експерименталне групе се тражило да погледају раније исправљене верзије превода и поново напишу превод укључујући исправке, уз помоћ рјечника само тамо гдје је потребно. Студенти контролне групе су радили превод уз употребу двојезичног рјечника. Они су раније добили своје исправљене преводе али без објашњења или указивања на грешке. Максимално вријеме за исправљање превода биће 45 минута. Претпоставка је да ће студентима сада требати мање времена да ураде превод. Вријеме се и даље мјерило и биљежило.

У финалној фази, обје групе су ненајављено добиле исти текст за превод. Овај пут нису могли да користе рјечник. Претпоставка је била да ће студенти у експерименталној групи направити мањи број грешака и да ће урадити превод за доста краће вријеме.

### Резултати истраживања

*Примјери грешака превода са првог колоквијума експерименталне групе (слагање времена)*

1.) Tonight I felt that this little game **would be** played over again...

\*Вечерас осјећам да **би** се ова мала игра **могла поновити**...

\***Синоћ** сам осјетио да ова мала игра **треба бити** поново одиграна.

...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

\*...могао сам видјети да **је гледао** Richard Pratta.

\*...примјетио сам да **је посматрао** Ричард Прета.

b.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

\*Нагнуо се *према мени* и шапнуо ми да је Geireslay **било** мало село у Moselle, готово непознато изван Њемачке.

c.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

\*Рекао је да је вино које **смо пили било** тако необично...

У сложеним реченицама на форму глагола у зависној реченици утиче глагол у главној реченици. Овакво понашање глагола се назива слагање времена (*sequence of tenses*). До њега долази у индиректним реченицама када је уводни глагол (глагол у главној клаузи) у неком од прошлих времена. Тада долази до помјерања глагола у зависној клаузи за једно вријеме уназад у прошлост.

Студенти нису поштовали правила слагања времена у горе наведеним примјерима. Преводили су глаголе прошлим обликом зато што су глаголи у енглеском језику написани у прошлим облицима због правила слагања времена, али се на српски језик морају превести у садашњем облику.

*Примјери грешака превода са другог колоквијума експерименталне групе*

1.) Tonight I felt that this little game **would be** played over again...

\*Вечерас сам имао осјећај да **би** се *та* мала игра **могла поновити...**

2.) ...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

\*...видио сам да **је гледао** RichardPratta.

3.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

\*...да је Geireslay **било** мало село у Moselle-у, скоро непознато изван Њемачке.

4.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

\*Рекао је да је вино које **смо били пили било** некако необично...

Резултати са другог колоквијума експерименталне групе показују да студенти правилније преводе ако се њихове грешке одмах исправе помоћу когнитивних компарација темељених на форми.

Видан је напредак у експерименталној групи и смањење броја грешака на другом колоквијуму. Доказано је да су студенти експерименталне групе одређене граматичке јединице усвојили и те исте грешке више нису понављали на тестовима.

*Примјери грешака превода са трећег колоквијума експерименталне групе*

1.) Tonight I felt that this little game **would be** played over again...

\*Вечерас сам осјећао да **би** се ова мала игра **могла поновити...**

2.) ...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

\*...видио сам да **је гледао** Ричард Прета.

3.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

\*Рекао је да је вино које **смо пили било** некако необично...

Резултати са трећег колоквијума експерименталне групе показују да су студенти у великој мјери узнапредовали. Број грешака у финалној фази је мањи у односу на иницијалну и интермедијалну фазу. Грешке у превођењу су пронађене у преводима студената код слагања времена, али у мањем обиму.

Овим се потврђује да експлицитне граматичке инструкције, интеракција наставника са студентима и повратна информација у вези са њиховим грешкама има више ефекта на тачност употребе граматичких структура. У експерименталној групи је дошло до побољшања граматичког знања и тачности у употреби, флуентности приликом писања и превођења.

*Примјери грешака превода са првог колоквијума контролне групе*

1.) Tonight I felt that this little game **would** be played over again...

\*Вечерас сам имао осјећај да би се *та* мала игра **могла поновити...**

2.)...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

\*...видио сам да **је гледао** Richard Pratta.

\*...могао сам видјети да **је посматрао** Richard Pratta.

3.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

\*Он се нагнуо преко и шапнуо ми да је Geireslay **било** малено село у Moselle, готово непознато изван Њемачке.

\*Сагео се *изнад* и прошаптао ми да је Geireslay **било** мало село у Moselle-у, скоро непознато изван Њемачке.

4.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

\*Рекао је да је вино које **смо пили било** некако необично...

*Примјери грешака превода са другог колоквијума контролне групе*

1.) Tonight I felt that this little game **would** be played over again...

\*Вечерас сам имао осјећај да би се ова мала игра **могла поновити...**

\*Вечерас сам имао осјећај да се ова мала игра **понавља...**

2.)...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

\*...могао сам видјети да **је посматрао** Richard Pratta.

3.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

\*Он се нагнуо преко и шапнуо ми да је Geireslay **било** малено село у Moselle, готово непознато изван Њемачке.

4.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

\*Рекао је да је вино које **смо пили** некако необично...

*Примјери грешака превода са трећег колоквијума контролне групе*

- 1.) Tonight I felt that this little game **would** be played over again...  
\*Вечерас сам имао осјећај да би се ова мала игра **могла поновити...**
- 2.) ...I could see that he **was watching** Richard Pratt.  
\*...могао сам видјети да **је посматрао** Richard Pratta.
- 3.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...  
\*Рекао је да је вино које **смо били пили** некако необично...

Резултати три колоквијума контролне групе показују да је и ова група студената напредовала. Број грешака у финалној фази је мањи у односу на иницијалну и интермедијалну фазу. Када се упореде резултати експерименталне и контролне групе, број грешака је ипак већи у односу на резултате експерименталне групе.

### Закључак

У науци постоји велико интересовање за однос између експлицитног и имплицитног граматичког знања и њиховог утицаја на усвајање страног језика. Опште прихватљива чињеница је та да се експлицитно знање усваја путем контролисаних процеса декларативног памћења или сјећања, док се имплицитно знање усваја путем мање контролисаних или чак подсвјесних процеса.

У нашем истраживању смо дошли до сљедећих резултата. Експлицитна настава граматике довела је до побољшања језичких и граматичких способности студената кроз наставу превођења. Видан је напредак у експерименталној групи и смањење броја грешака у односу на контролну групу од почетне до финалне фазе. Доказано је да су студенти обе групе, а посебно студенти експерименталне групе, одређене граматичке јединице усвојили и те исте грешке више нису понављали на тестовима. Финални тестови обје групе показују да је експериментална група напредовала више из разлога што је имала другачији приступ граматичким инструкцијама и повратну информацију од стране наставника која је била од користи у настави превођења.

### Литература

- Canale, M. and Swain, M. (1988). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1,1, 1–47.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning* 54(2): 227–75.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1990). Instruction and the Development of Questions in L2 Classroom. *SSLA*, Vol. 15, 205–224
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297–327.
- Перковић, А. и Краљевић, Л. (2005). Граматика у комуникацијском приступу. Скуп: Језик у друштвеној интеракцији. Опатија, Хрватска.

- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- Scott, V. M. (1989). An Empirical Study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73. No1, 14, 22.
- Tarvin, W. L., & Al-Arish, A. Y. (1991). Rethinking communicative language teaching: Reflection and the EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 25, 9–27.
- Terrell, T. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. *Modern Language Journal* 70, 213–27.
- Васиљевић Стокић, Т. (2012). *Металингвистичка компетенција у настави превођења на универзитетском нивоу (на материјалу српског и енглеског језика)*. (Докторска дисертација). Филолошки факултет, Београд.

Tijana Đ. Vasiljević Stokić, Đukica R. Mirković

## THE ROLE OF THE EXPLICIT GRAMMAR EXPLANATION IN TEACHING TRANSLATION AT FACULTY OF PHILOLOGY

### Summary

*This paper deals with the explicit grammar explanation in teaching translation and its influence on English language grammar acquisition. Explicit or declarative knowledge is defined as the student knowledge about syntactic, morphological, lexical, pragmatical and phonological characteristics of the foreign language. Explicit knowledge usually occurs in the conscious efforts of understanding the meaning. Implicit knowledge often occurs in the fluent understanding and communication.*

*If the grammar is taught explicitly, can it become automatic and can the language be understood without constant using the rules and having the explicit knowledge in the first place. Contrary, can we think about the language which is acquired implicitly when the situation or the task requests it?*

*The aim of this paper is to examine whether the explicit grammar teaching and active interaction with the teacher influences the acquisition English language grammar in teaching translation at University level.*

**Keywords:** *explicit grammar knowledge, implicit grammar knowledge, explicit teaching grammar, process of translation.*

Љубо Шкиљевић\*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 373.31.214.11(497.6)

371.1.:78

371.3.:78]:373.32

DOI 10.7251/NSK1602175S

Оригинални научни рад

## АНАЛИЗА ЗАСТУПЉЕНОСТИ НАРОДНИХ ПЈЕСАМА У НАСТАВНОМ ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ ЗА ПРЕДМЕТ МУЗИЧКА КУЛТУРА

***Апстракт:** Већ одавно је извјестан позитиван утицај музике на развој индивидуе у сваком смислу, те предмет Музичка култура заузима битно мјесто у образовном процесу, нарочито у његовим почетним етапима. Квалитетна реализација наставе на овом предмету зависи од много фактора, а то су, прије свега, компетенције учитеља/наставника у овој области, односно квалитетна реализација садржаја предвиђених наставним планом и програмом у оквиру овог предмета. У раду су бавимо анализом Наставног плана и програма за основно образовање у Републици Српској за предмет Музичка култура. Како је исувише амбициозно у раду типа овога бавити се комплетном анализом Наставног плана и програма, свој научни фокус смо усмјерили на фреквенетност народних пјесама у истом. Поред анализе фреквенетности у раду смо посветили један дио анализирању броја часова предвиђених за извођење наставе на овом предмету.*

***Кључне ријечи:** Наставни план и програм, музичка култура, основна школа, народне пјесме, компетенције.*

### Увод

Позитиван утицај музике на човјека, нарочито у доба развоја, је познат и артикулисан одавно. Свједочанства за овакву констатацију проналазимо још у времену прије нове ере, па се тако у древној Грчкој музика изучавала са аритметиком а у Кини је, на примјер, заузимала битан положај како у васпитању, тако и у међуљудским односима. У нашем научном фокусу нашла се народна музика, коју сматрамо веома битном облашћу у оквиру предмета Музичка култура. Корист од изучавања народне музике, нарочито у првој и другој тријади, је вишеструка, а највише се огледа у савладавању интонације тонова лествице, стварању подлоге за боље схватање у поимање народне поезије и прозе која се изучава у оквиру предмета Српски језик, као и приликом савладавања одређених области које се односе на изучавање историје. То је музика која нам је на неки начин урођена, па је и најмлађи брже поимају и усвајају. Интересовање за народну музику, односно њену имплементацију у образовни процес, у суштини, није никаква новост, највећи допринос у овом смислу дао је несумњиво Миодраг А.

\* ljubo.skiljevic@pfb.ues.rs.ba



Васиљевић кориштењем народних пјесмама у сврху *пјесмица модела* за постављање тонских висина. Уколико бисмо тражили историјске коријене који свједоче о овој појаву у музичкој педагогији, то би у сваком случају била идеја коју је покушао да реализује Гвидо од Арца (*Музичка енциклопедија*, 1974).

У раду се бавимо квалитетним извођењем наставе у оквиру Музичке културе у основним школама, што је, само по себи, довољно велика област да бисмо се њоме бавили у цијелости у раду овог типа, тако да истражујемо само један сегмент: народну музика у оквиру Музичке културе. У сврху што квалитетнијег извођења наставе на предмету Музичка култура у оквиру основношколског образовања, анализа коју представљамо у овом раду је само једна у низу планираних а које се односе на актуелни Наставни план и програм за основе школе у Републици Српској, а у сврху што квалитетније реализације наставе у оквиру овог предмета. Дакле, циљ рада је утврдити фреквентност народне музике у оквиру предмета Музичка култура за млађе разреде основне школе.

Овако постављен циљ захтијева рјешавање одређених задатака статистички изражених, који су уједно условили и структуру рада, а који се односе на:

1. Анализу предвиђених часова за Музичку културу у току седмице, те укупан број наполоудинишњем и годишњем нивоу предвиђених за област Извођење музике;
2. Анализу фреквентности народних пјесмама у оквирима Музичке културе;
3. Закључна разматрања.

Статистичка обрада података подразумијевала је израчунавање учесталости народних и осталих пјесмама, проценат заступљености народних и осталих пјесмама (%), те израчунавање разлика између наставних планова и програма Хи квадрат тестом ( $\chi^2$  тест).

Литература кориштена за израду овог рада покрива поље музичког образовања а податке црпимо из радова/уџбеника предвиђених за почетне етапе образовања у основним музичким школама, али и радова/уџбеника који се односе на образовање студената будућих учитеља, па је и овај рад намијењен како и овој циљној групи, тако и учитељима који су у образовном процесу.

### **Заступљеност народних пјесмама у Наставном плану и програму**

*Општи циљеви и Посебни циљеви и задаци* у Наставном плану и програму, иако пажљиво постављени, већ од самог почетка не говоре много о кориштењу народне музике/пјесмама, које несумњиво имају једну од најзначајних улога кад је у питању усвајање одређених знања из области музичког образовања, а које може бити од користи и за остале образовне области. Ситуација се додатно компликује чињеницом да уколико изузмемо педагоге који су образовање у области музике стекли у специјализованим установама, почевши од основне музичке, односно средње музичке школе и музичке академије, добијамо веома шаролик степен

образовања и познавања музике од учитеља на републичком нивоу<sup>1</sup>. Дакле, постоје и случајеви када учитељ нема комплетну образовну вертикалу у области музике, него је завршио неке од етапа, што му опет, у већини случајева, даје предност у односу на педагоге који немају нити један формални степен образовања у овој области. Овај проблем је нарочито изражен при пријему студената на педагошке или учитељске факултете, да би се касније продубио недовољним бројем часова на факултетима у овој области, што је тренд који се касније одражава и на наставу Музичке културе за коју је предвиђен један, односно два часа на седмичном нивоу<sup>2</sup>.

Педагог који има бар двије почетне етапе формалног музичког образовања, поред чињенице да боље влада инструментом, вокалом али и знањима из области теорије музике, већ је упознат са одређеним дидактичким принципима које ће од самог старта примјењивати у овој области. У овом параграфу немамо намјеру да цитирамо методичка упутства у овој области, али сматрамо да треба обратити пажњу на одређене детаље, о којима се обично у рутини посла и на професионалном нивоу не говори и који се „подразумијевају“ па се у већини случајева једноставно и не наводе. Овај проблем није артикулисан одавно, то је тренд који прати ове просторе дужи низ година. Готово идентичан проблем је примијетио и Миодраг А. Васиљевић још крајем тридесетих година прошлог вијека, па је упутио званичан захтјев министарству Краљевине Југославије за *Повремени једногодишњи течај за наставнике нотног певања у народним школама*<sup>3</sup> (Дробни, Милетић, 2016).

Како је могуће у току основног образовања упоредо похађати и основну музичку школу појављују се неуједначености у нивоима образовања и међу самим ученицима. Интересантно је да Наставни план и програм за основну школу у Републици Српској из 2014. године не садржи никакав осврт на ову скупину

<sup>1</sup>Овим питањима смо се детаљније бавили у раду: Шкиљевић, Љ. (2012). *Развој и јачање компетенција и сфери музичког образовања*. Нова школа, 9/10, 151–159.

<sup>2</sup>Поредећи Наставни план и програм Краљевине Југославије са данашњим у Републици Србији Дробни и Милетић дају закључак који је у потпуности апликативан и на Републику Српску: *За разлику од обуке учитеља пред Други светски рат, која је подразумевала веома широко музичко образовање, данашња настава на учитељским факултетима усредсређена је на оспособљавање студената за праћење и остваривање наставних програма у прва четири разреда основне школе, музичку описмењеност на елементарном нивоу и основно познавање свирања на хармоници. Списак обавезних предмета и временски оквир њиховог изучавања указују на то да је музичка настава у односу на предратни период доживела драстичан пад*. И. Ђ. Дробни и А. Ђ. Милетић (2016). *Учитељски течај Миодрага А. Васиљевића (1940–1941)*. Иновације у настави, XXIX, 2016/2, стр. 100. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.

<sup>3</sup>Податке о овом течају, као и њихову детаљну обраду смо пронашли у раду: И. Ђ. Дробни и А. Ђ. Милетић (2016). *Учитељски течај Миодрага А. Васиљевића (1940–1941)*. Иновације у настави, XXIX, 2016/2, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, стр. 98–106.

ученика, за коју је према нашем мишљењу неопходно направити одређену корелацију између основне школе и основне музичке школе, гдје би евентуално ученици који похађају музичку школу могли да у оквирима предмета Музичка култура у неким ситуацијама да демонстрирају знања у области извођења вокалне или инструменталне музике, а у сврху побољшања комплетног процеса<sup>4</sup>. У овом случају, према нашем мишљењу, корист је двострука: ученици могу уживо да чују одређене музичке примјере, с друге стране, ученици који похађају музичку школу већ од самог старта стичу рутину јавних наступа свирајући својим вршњацима, односно аудиторијуму. Поред тога, на настави солфеђа, ученици основних музичких школа се већ на почетним етапама упознавају са *пјесмицама моделима* помоћу којих фиксирају тонске висине (НПП за основне музичке школе/солфеђо, [www.rpz-rs.org](http://www.rpz-rs.org)).

Број часова предвиђених за Музичку културу је, према нашем мишљењу, недовољан, изузетак је први разред, гдје је тај број пет часова седмично<sup>5</sup>. Међутим, већ у другом и трећем разреду, дакле на крају прве тријаде, тај број се смањује на по један час седмично. У четвртном разреду ученици се упознавају са основном C-dug љествицом. Већину пјесмица модела ученици савладавају у трећем разреду, па је ситуација нешто другачија с обзиром да се и број часова повећава. Интересантно је да се ученици, у оквиру *Оштих и посебно постављених циљева* предвиђених за четврти разред основне школе, упознавају са основним тоновима љествице, па, сходно томе, требало би посебну пажњу посветити пјесмицама моделима. Овако конципиран НПП, нарочито ако имамо у виду недовољан број часова, али и чињеницу да се изводи групна настава, додатно отежава комплетан наставни процес и усвајање знања из области музике. Сматрамо да је у млађим разредима основне школе у оквиру предмета Музичка култура неопходно више пажње посветити слушању, репродукцији и схватању народне музике, коју у данашње вријеме ученици немају у толикој мјери могућност да слушају. Овладавајући својим културним насљеђем моћи ће лакше да схвате и културна насљеђа других народа.

Ако говоримо о *Наставним темама*, већ од другог разреда ученици се за разлику од првог базирају више на музику и почињу активно да свирају, пјевају, упознају се са основама музичке писмености, слушају музику предвиђену Наставним планом и програмом и баве се дјечијим музичким стваралаштвом. Начин распоређивања часова је, како пише у плану и програму, прилагодљив а изгледа овако:

<sup>4</sup>Детаљније у: Škiljević, Lj. (2011). *Značaj učešća učenika vokalno-instrumentalnih odsjeka osnovnih muzičkih škola u sklopu segmenta nastave Muzičke kulture. Harmonika u nastavi muzičke kulture*. Нова школа бр. VIII. Педагошки факултет Бијељина. стр. 223–232.

<sup>5</sup>У првом разреду ученици похађају предмет ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ, РИТМИКА, МУЗИКА, који је нешто другачије конципиран; музичке активности су интегрисане са великим бројем других образовних јединица, па је уједно и то разлог већег броја часова.

Табела 1. Анализа броја часова по Наставним подручјима

Разред	Наставно подручје	Број часова	Процентуална заступљеност
I разред	Кретање и игре у природи	72	40%
	Здравље и хигијена	20	11,1
	Атлетика и гимнастика	16	8,8
	Ритмика, плес	24	13,3
	Слушамо, пјевамо	24	13,3
	Свирамо, плешемо	24	13,3

Наставна подручја која су у нашем фокусу се тичу извођења музике, а она су укупно заступљена 26,7%, што је, с обзиром на концепцију предмета, довољно.

Табела 2. Анализа броја часова по Наставним подручјима

Разред	Наставно подручје	Број часова	Процентуална заступљеност
II разред	Извођење музике (пјевање, свирање, покрет и увођење основне музичке писмености)	22	61,1
	Слушање музике	7	19,4
	Дјечје музичко стваралаштво	7	19,4

Већ у другом разреду Извођењу музике се додјељује највећи дио наставних часова, али са по једним часом седмично је компликовано реализовати наставне садржаје.

Табела 3. Анализа броја часова по Наставним подручјима

Разред	Наставно подручје	Број часова	Процентуална заступљеност
III разред	Извођење музике (пјевање, свирање, покрет и увођење основне музичке писмености)	22	61,1
	Слушање музике	7	19,4
	Дјечје музичко стваралаштво	7	19,4

Ситуација је идентична као у другом разреду, извођење музике заузима највећи дио наставних часова, али је и даље број часова, према нашем мишљењу, недовољан.

Табела 4. Анализа броја часова по Наставним подручјима

Разред	Наставно подручје	Број часова	Процентуална заступљеност
IV разред	Извођење музике (пјевање, свирање, покрет и увођење основне музичке писмености)	44	61,1
	Слушање музике	14	19,4
	Дјечје музичко стваралаштво	14	19,4

Број часова у четвртном разреду на седмичном нивоу се удвостручава, али проценат расподјеле између наставних подручја остаје исти.

Табела 5. Анализа броја часова по Наставним подручјима

Разред	Наставно подручје	Број часова	Процентуална заступљеност
V разред	Извођење музике (пјевање, свирање, покрет и увођење основне музичке писмености)	44	61,1
	Слушање музике	14	19,4
	Дјечје музичко стваралаштво	14	19,4

Компликовано је у овом случају „извагати“ шта је оно што је за узраст од првог до петог разреда најкорисније, ипак, уколико говоримо из визуре народне музике, односно њене употребе у образовном процесу, онда би то свакако била репродукција, односно извођење музике, коме, ако је судити по процентима, припада највећи дио времена. Међутим, проблем недовољног броја часова овдје додатно отежава комплетан процес с обзиром да је у питању групна настава, па је индивидуалан приступ, у смислу рада са сваким учеником, готово немогућ. Иако је, како смо већ нешто раније истакли, у НПП наглашено да распоред сати није фиксан, те да је подложен промјени, сваки сегмент наставног подручја Извођење музике које предвиђа НПП добија још мање времена. Дакле, хипотетички, наставно подручје Извођење музике дијелимо на четири дијела, па је резултат нешто другачији – на пјевање и свирање, укупно одлази 30,5%, односно по 15, 5% на сваки, што ако изразимо у наставним часовима износи 6,7 за оба, односно 3,3 за сваки уколико говоримо о другом и трећем разреду, за четврти и пети разред овај број се удвостручава. Наставни часови дјелују још краће када у обзир узмемо да треба у оквиру препоручених композиција упознати ученике са бројалицама, ауторским и народним пјесмама. Тако се, хипотетички, број часова дијели на три дијела, тако да се за сваки од сегмената препоручених композиција предвиђа тек нешто више од једног, односно два часа!

НПП Републике Србије (<http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>) за узраст од првог до четвртог разреда (разредна настава) планира један час седмично за предмет Музичка култура, али учачамо

да је број наставних часова за пјевање фиксан. Пјевању се у првом разреду основне школе посвећује велика пажња, чак 20 наставних часова, односно 25 за други разред или у процентима 55,5%, односно 69,4%, па је тако НПП Републике Србије као приоритет ставио пјевање у односу на остале садржаје програма.

### Анализа фреквентности народних пјесама у оквиру Музичке културе

У погледу заступљености народних пјесама у оба наставна плана и програма у оквиру разредне наставе ситуација је, такође, знатно другачија. Анализом НПП (2014) Републике Српске по питању заступљености народних пјесама, процентуално изражено имамо сљедећу слику:

Табела 6. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број часова	Процентуална заступљеност
II разред	Бројалице	7	26,9
	Дјечје пјесме	10	38,4
	Народне пјесме	4	15,3
	Музичке игре	5	19,2

Очит је мањи проценат Народних пјесама у другом разреду, па иако их можемо пронаћи међу осталим Препорученим композицијама, сматрамо да су недовољно заступљене.

Табела 7. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
III разред	Бројалице	4	22,2
	Дјечје пјесме	7	38,4
	Народне пјесме	5	27,7
	Музичке игре	2	11,1

У трећем разреду је проценат доста већи, али још увијек, према нашем мишљењу, недовољан.

Табела 8. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
IV разред	Бројалице	6	18,1
	Дјечје пјесме	13	39,
	Народне пјесме	10	27,7
	Музичке игре	4	12,1

Број Народних пјесама у четвртном разреду у односу на трећи разред је удвостручен, али је удвостручен и број часова, тако да се у суштини процентуални однос није ништа промијенио у корист Народних пјесама.

Табела 9. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
V разред	Бројалице <sup>6</sup>	---	-----
	Дјечје пјесме	14	56
	Народне пјесме	7	28
	Музичке игре	4	16

У петом разреду број Народних пјесама је поново смањен. Анализа Наставног плана и програма Републике Србије даје податке које ћемо представити у следећим табелама.

Табела 10. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
I разред	Химне	2	2,9
	Народне пјесме	13	19,1
	Дјечје пјесме	17	25
	Дидактичке игре	13	19,1
	Бројалице	8	11,7
	Свирање на дјечјим инструментима	8	11,7
	Модел	5	7,3
	Пјесме које су стварала дјеца	5	7,3

Очито је да је акценат на Народним пјесмама још од првог разреда, с тим да се и у другим пунктовима (Препоручене композиције) могу пронаћи народне пјесме.

Табела 11. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
II разред	Химне	3	2,4
	Народне пјесме	15	18,3
	Дјечје пјесме	16	19,5
	Дидактичке игре	7	8,5
	Бројалице	7	8,5
	Свирање на дјечијим инструментима	4	4,8
	Модел	6	7,3
	Пјесме које су стварала дјеца	4	4,8
	Препоручене композиције за рад хорова	4	4,8
	20	24,4	

<sup>6</sup> Податак о тачном броју бројалица није наведен у НПП. Под одредницом Бројалице има следећа инструкција: „Обнављање утврђених нотних вриједности и њихових пауза уз тактирање по избору учитеља. Свака пјесма може бити бројалица уколико се представи само ритмички.“

Процент Народних пјесама у програму је порастао, а у другом разреду је и број часова повећан са 20 на 25.

Табела 12. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
III разред	Химне	3	4,7
	Народне пјесме	8	12,7
	Дјечје пјесме	14	22,2
	Музичко-дидактичке игре		
	Бројалице	4	6,3
	Свирање на дјечијим инструментима	8	11,7
	Модели	8	12,7
	Пјесме које су стварала дјеца	2	3,1
	Препоручене композиције за рад хорова	4	6,3
		20	31,7

У трећем разреду нешто је мањи проценат Народних пјесама, али их опет проналазимо и у другим Препорученим композицијама, као што су Модели или Препоручене композиције за рад хорова.

Табела 13. Анализа композиција које препоручује Наставни план и програм

Разред	Препоручене композиције	Број пјесмица	Процентуална заступљеност
IV разред	Химне	3	4,1
	Народне пјесме	11	15,2
	Дјечје пјесме	15	20,8
	Музичко-дидактичке игре		
	Свирање на Орфовим инструментима	4	6,3
	Модели	6	8,3
	Пјесме које су стварала дјеца	2	3,1
	Препоручене композиције за рад хорова	4	5,5
		33	45,8

Народне пјесме у четвртном разреду имају одличан проценат у односу на остале композиције, али их поново проналазимо у Препорученим композицијама, као што су Модели или Препоручене композиције за рад хорова.

Као што подаци показују, очито је далеко већа употреба народних пјесама у НПП Републике Србије, чак и уз мањи број наставних часова, поред тога ученици изучавају Музичку културу већ од првог разреда, док је у НПП



Републике Српске први разред у погледу овог предмета, како смо раније навели, нешто другачије конципиран. Приликом израчунавања процената узимали смо у обзир само народне пјесме које су се у оквиру овог пункта налазиле у препорученим композицијама у оба НПП. Уколико би се сумирале композиције, обраде народних пјесама, из других пунктова, проценат би свакако био нешто већи.

Табела 14. Контингенцијска табела два наставна плана за све узрасте

Варијабле	N	%	Република Српска	Србија
Остале пјесме	314	81,137	76	238
Народне пјесме	73	18,863	26	47

$\chi^2 = 7,78 p = 0,004 df = 2$

Пројекцијом резултата у Табели 14. може се констатовати да постоји велики проценат заступљености осталих пјесама у односу на народне пјесме посматрајући наставне планове Републике Српске и Републике Србије. Уочава се да је проценат осталих пјесама у укупном броју пјесама у наставном плану 81,13%, од чега је појединачно посматрано 76 пјесама код дјецe млађег школског узраста из Републике Српске, док је 238 пјесама код њихових вршњака из Србије. Анализом народних пјесама уочава се мала заступљеност пјесама народног карактера – свега 18,863% од укупног узорка, а појединачно посматрано 26 пјесама је укупно за млађи школски узраст предвиђено у Републици Српској, док је у Србији наставним планом за исти узраст предвиђено 47 пјесама.

Инспекцијом вриједности  $\chi^2$  теста и његове статистичке значајности, уочава се да постоје статистички значајне разлике на анализираном наставном плану и програму за Републику Српску и Републику Србију, у корист дјецe из Републике Србије. Анализом појединачних вриједности може се констатовати да су код дјецe из Србије више заступљене народне пјесме у односу на дјецу из Републике Српске, што се види обичном инспекцијом вриједности.

### Закључак

Поред опште афирмисаног мишљења да је музика један од најважнијих чинилаца образовања индивидуе, ипак се још увијек за њу не проналази довољно простора у наставним плановима и програмима кад је у питању број наставних часова. Много је препрека које прате и адекватно спровођење НПП у оквирима образовног процеса у разредној настави. Дакле, поред недовољног броја часова, ту су и доста неуједначене компетенције учитеља, предиспозиције које се формирају фактички већ при упису на педагошки или учитељски факултет, а огледају се у чињеници да будући студенти долазе са завршеном неком од етапа музичког

образовања, па тако у старту имају предност која се даље очитује током спровођења садржаја из наставног плана и програма.

Народна музика која има једну од пресудних улога кад је у питању схватање, како наше, тако и музике других народа, али и умјетничке музике, није довољно заступљена. Увидом у наставне планове и програме за млађе разреде основне школе Републике Српске и Републике Србије, очигледно је да су у НПП Републике Србије далеко више заступљене народне пјесме, а за пјевање у првом, односно другом разреду, планирано је 20, односно 25 часова, за разлику од НПП Републике Српске, гдје је број часова препуштен плану учитеља.

Као што смо то и више пута у току рада наглашавали, проблем групне наставе на овом предмету не дозвољава да се ова област нешто детаљније обради, па је овај проблем донекле могуће превазићи ваннаставним активностима (хор и оркестар), односно ангажовањем ђака који паралелно похађају музичку школу у настави, нарочито кад су у питању пјесмице модели.

### Литература и извори

- Ајановић, I. i saradnici (1974). *Muzička enciklopedija -Knj. 2. - Gr-Op.* Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Дробни, И. Ђ. и Милетић, А. Ђ. (2016). *Учитељски течај Миодрага А. Васиљевића (1940–1941)*. Иновације у настави, 29(2), 98–106.
- Наставни план и програм за основно образовање и васпитање* (2014). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Наставни план и програм/солфеђо за први разред*. <http://www.rpz-rs.org>. Преузето 18. фебруара 2017.
- НПП за основне и средње школе Република Србија*. <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>. Преузето 18. фебруара 2017.
- Тракиловић, Д., Спасојевић-Стојановић, Г. и Тракиловић, Ј. (2010). *Вокално-инструментална настава*. Педагошки факултет у Бијељини.
- Škiljević, Lj. (2011). *Značaj učešća učenika vokalno-instrumentalnih odsjeka osnovnih muzičkih škola u sklopu segmenta nastave Muzičke kulture*. *Harmonika u nastavi muzičke kulture*. Нова школа, 8, 223–232.
- Шкиљевић, Љ. (2012). *Развој и јачање компетенција у сфери музичког образовања*. Нова школа, 9/10, 151–159.

Ljubo Škiljević

**Analysis of the frequency of folk songs in the Curriculum for primary schools in the Republic of Srpska for the Music subject**

**Summary**

*Positive impact of music on the development of the individual in every sense is known for a long time ago, the Music subject plays an important role in the educational process, especially at its early stages. High-quality teaching of this subject depends on many factors, which are primarily competence of teachers in this area, namely high-quality implementation of the content provided by the curriculum for this subject. In this paper we analyze curriculum for primary education in the Republic of Srpska for the Music subject focusing on the analysis of frequency of appearing folk songs in it. In addition to this analysis, we also analyze the number of teaching hours, which have been planned for the realization of educational content in this subject.*

**Keywords:** *curriculum, music, primary school, folk songs, competence.*

## Ријеч главног и одговорног уредника

Часопис *Нова школа*, по својој основној намјени, посвећен је прикупљању и промовисању савремених педагошких идеја из свијета и код нас од значаја за школу као основни ослонац система васпитања и образовања. Тематика часописа је флексибилно постављена и благовремено иновирана у складу са промјенама у свијету, тако да одговара ауторима у погледу слободе избора тема и интердисциплинарног приступа у стручним и научним радовима.

Осим савремене теорије и праксе основне школе, часопис се бави теоријом и праксом предшколства, прије свега новим идејама, промовисањем значаја и могућности раног учења у предшколским установама у погледу институционалног јачања подсистема предшколског васпитања и чвршћег вертикалног повезивања са основном школом, а затим и методиком предшколског васпитања и образовања.

Научни радници имају у оквиру часописа могућности да им радови буду рангирани као и у другим међународним часописима са СЦИ листе, те на тај начин вредновани и доступни научној јавности као истински допринос промјенама у квалитету исхода теорије и праксе школског рада. Предност у избору прилога имаће оригинални научни радови који су усклађени са методолошким стандардима савременог часописа. Осим тога, часопис његује критичку оријентацију према теорији и пракси школа и предшколских установа, као и према примјени мјера у реформи образовања, у смислу одговорног избора реалних и времену примјерених концепција промјена у предшколском учењу и школским активностима.

Редакција се труди да оствари услове како би часопис био уврштен на листу научних публикација Министарства науке и технологије Републике Српске и на листу међународних часописа.

## Објављивање радова

Часопис *Нова школа* налази се у првој категорији часописа у Републици Српској (Министарство науке и технологије Републике Српске) и излази два пута годишње: у јуну и у децембру. У часопису се првенствено објављују радови изложени на научном скупу Педагошког факултета у Бијељини који се сваке године одржава почетком новембра. Информације о научном скупу доступне су на сајту Педагошког факултета у Бијељини:

[www.pfbn.unssa.rs.ba](http://www.pfbn.unssa.rs.ba)

## Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензената. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан.

Радови се према препорукама рецензентата, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

### Упутство ауторима за уређење текста

Један аутор може да објави само један рад у истој свесци.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу:

[novaskolapfb@gmail.com](mailto:novaskolapfb@gmail.com)

- 1. Дужина рукописа:** до 15 страница
- 2. Формат:** величина папира C5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
- 3. Параграфи:** формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
- 4. Језик рада и писмо:** Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
- 5. Име аутора:** Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада.
- 6. Назив установе аутора** (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе.
- 7. Контакт подаци:** Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог.
- 8. Наслов:** Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора.
- 9. Сажетак** (италик, 10 пт): Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи.
- 10. Структуру** истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак.
- 11. Навођење** (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.
- 10. Напомене** (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, знаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат –

Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

**11. Табеле, цртеже и графиконе** поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Текст у табели 10 пт. Наслов табела, графикона, цртежа (италик, 10 пт).

**12. Листа референци** (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјелку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

**13. Summary** (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и *summary* на енглеском језику.

**14.** Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

#### **Адреса редакције**

Педагошки факултет у Бијељини

Семберских ратара б.б.

76300 Бијељина

Република Српска

E mail: [novaskolapfb@gmail.com](mailto:novaskolapfb@gmail.com)