

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, јун 2022, год. XIX, бр. 1

Издаје два пута годишње

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

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички тим

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Факултет друштвено-хуманистичких наука; доц. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет – Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Словенија, Копер; проф. др Сања Мацура, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелјини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелјини, проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; мр Розвита Штуц, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

Editorial board

Prof. Milanka Babić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy; prof. Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić; prof. Eleni Griva, PhD, University of Western Macedonia – Greece, Faculty of Humanities and Social Sciences; Branko Ilić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Branko Jovanović, PhD, University of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica; prof. Jelena Jovanović Simić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology – University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Jurka Lepičnik-Vodopivec, PhD, University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia, Koper; prof. Sanja Macura, PhD, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy; prof. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; Sanja Milić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Ružica Petrović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Vera Savić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; Roswitha Stütz, Mag. Phil. Romanistik, University of Education Upper Austria, Linz

Оперативни уредници

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Душко Р. Топаловић: Студијски боравак Сретена Адића и Јована Милијевића у Шведској и Норвешкој 1898–1899. године / 7–17
- Нада М. Крњић-Цекић: Српска краљевска Велика школа 1863–1905. / 19–34
- Александар С. Николић: Семантичка анализа српских партикула *баи* и *бар* у преводу романа *Процес* Франца Кафке / 35–49
- Ана В. Петровић: О лексеми *нека* / 51–63
- Аднан Х. Бјелак: Употреба и функција зареза у Сијарићевој причи „Слика” / 65–72
- Нина Ж. Манојловић: Елаборација изворног домена *ресурс* – концептуализација времена као биљке у српском и енглеском језику / 73–86
- Јелена М. Јосијевић: О неким партикулама са имплицативним својствима у српском и енглеском језику / 87–106
- Валентина В. Будинчић: О елементима лексичке англицизације у актуелним спортским текстовима у дневној штампи / 107–123
- Катарина О. Лазић, Данијела Д. Ђорђевић: Учестали лексички спојеви у области биотехнике у апстрактима студената пољопривреде на енглеском језику / 125–140
- Danica M. Jerotijević Tišma: The Relationship Between Phonetics Learning Anxiety and Serbian EFL Students' Test Performance / 141–154
- Marija N. Janevska: Serbian EFL Learners' Preferences Regarding Standard Pronunciation Models / 155–171
- Зорана З. Јурињак, Наташа Б. Лукић: Семантичка анализа грешака приликом превођења међујезичких хомонима и паронима на примерима медицинских термина у настави енглеског језика / 173–189
- Марко М. Ђорђевић, Мирко М. Милетић: Мањински медији и дигитално комуникацијско окружење / 191–201
- Ђорђе М. Ђурђевић: Жанровске и версификацијске одлике *Слова љубве* деспота Стефана Лазаревића / 203–214
- Александра П. Бјелић: Рецепција антологија усмене књижевности Војислава М. Јовановића Марамбоа у периоду између два светска рата / 215–225
- Милан П. Милошевић: Субверзивни дискурс прозе у траперицама / 227–243

- Nataša V. Ninčetović: Categorization, Commodification of Women and Female Struggle for Power in Thackeray's *Vanity Fair* / 245–256
- Бранка Б. Огњановић: Емпатија као развојни задатак у *Парцифалу* Волфрама фон Ешенбаха / 257–268
- Владо М. Симеуновић, Сања Б. Милић: Утврђивање садржајне ваљаности новоконструисаних инструмената истраживања (примјер инструмента за процјену даровитости школске дјеце) / 269–281
- Далиборка С. Пурић, Љиљана С. Костић, Снежана С. Маринковић: Искуства учитеља у коришћењу електронске књиге у измењеном друштвеном контексту / 283–301
- Благица М. Златковић, Сунчица М. Денић: Поступци посебне подршке даровитим читачима у редовним одељењима / 303–316
- Александар П. Јанковић, Данијела М. Прошић-Сантовац: Билингвално образовање и васпитање на школском и предшколском нивоу у Србији и у свету / 317–329
- Весна В. Миленковић: Диференцирана почетна настава математике организована у складу са образовним стандардима у области разломака / 331–344
- Милена М. Стојановић Стошић, Марија М. Нешић: Могућности и значај виртуелних посета музејима на часовима ликовне културе / 345–358
- Јелка М. Панић, Весна Р. Живковић: Улога школске библиотеке у контексту дигиталне трансформације образовања / 359–371
- Мирјана В. Ђорђевић, Ненад П. Глумбић: Израда и примена социјалних прича у раду с младим особама с високофункционалним аутизмом из перспективе студената / 373–393
- Мирослав П. Марковић, Живорад М. Марковић, Живан Н. Милошевић: Маса ђачке торбе ученика млађег школског узраста / 395–406
- Маја М. Босанац, Јована Ј. Милутиновић: Магнет-школе и различити аспекти њиховог деловања / 407–419
- Милица П. Бајић, Гордана В. Козодеровић, Миа Р. Марић: Ставови учитеља о примени научног метода у разредној настави / 421–437

ПРИКАЗИ

- Марија Ж. Ненадић: Инкорпорирање морфологије у наставу енглеског језика / 441–446
- Горица Р. Томић: Развој интеркултурне (комуникативне) компетенције у настави енглеског језика као страног у Србији / 447–453
- Јелена С. Панић Мараш: У рушитељском руху / 455–460

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Душко Р. Топаловић
Педагошки завод
Стокхолм

УДК 37:929 Adžić S.
37:929 Milijević J.
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.007T
Оригиналан научни рад
Примљен: 1. март 2022.
Прихваћен: 6. мај 2022.

СТУДИЈСКИ БОРАВАК СРЕТЕНА АЏИЋА И ЈОВАНА МИЛИЈЕВИЋА У ШВЕДСКОЈ И НОРВЕШКОЈ 1898–1899. ГОДИНЕ

Ајсџиракџи: У раду се говори о студијском боравку педагога Сретена Аџића и његовог колеге из алексиначке учитељске школе Јована Милијевића у Уједињеном Краљевству Шведске и Норвешке 1898–1899. године. На основу одлуке министра просвете и црквених послова Андре Ђорђевића, њих двојица су почетком јуна 1898. године допутовали у ову скандинавску земљу са задатком да проуче организацију и устројство њеног школског система и да се упознају са начином извођења наставе ручног рада и физичког васпитања у основним и средњим школама. Аџић се у Шведској и Норвешкој задржао нешто више од два месеца, док је Милијевић ту остао до средине јула 1899. године. Након повратка у отаџбину Аџић је постављен за управника а Милијевић за учитеља вежбаонице и ручног рада новоотворене Мушке учитељске школе у Јагодини, у чији рад су потом унели многе педагошке врлине с којима су се упознали у Скандинавији. Током боравка у Шведској Милијевић је до те мере савладао шведски језик да је са њега могао директно да преводи разна књижевна и стручна дела.

Рад је настао на основу проучавања изворне грађе из заоставштине Сретена Аџића која се чува у манастиру Враћевшница, службених аката Министарства просвете и црквених послова похрањених у Архиву Србије, савремене периодике и релевантне литературе домаће провенијенције те новинске грађе шведске провенијенције.¹

Кључне речи: Сретен Аџић, Јован Милијевић, Шведска, Нес, Норвешка, ручни рад, школство, педагогија, искуство, Мушка учитељска школа, Јагодина.

Србија 19. века је била друштво великих промена које су биле видно присутне у свим сферама друштвеног живота. Развивши заставу ослободилачке борбе почетком 19. века, српски народ је потпуну самосталност стекао 1878. године, чиме је уједно стекао услове да несметано уређује и развија

¹Осећам пријатну дужност да се захвалим сестринству манастира Враћевшница и господину Оливеру Ђорђевићу на помоћи коју су ми пружили стављањем на увид дела грађе из заоставштине Сретена Аџића који се односи на његов студијски боравак у Скандинавији 1898. године, без које би овај прилог био много сиромашнији.

своје друштво на темељима грађанске демократије која је у то време дубоко пустила корење у друштвима развијених европским земаља. Векови стагнације под туђинском влашћу наметали су потребу да се без оклевања приђе модернизацији друштва на свим нивоима, што није био нимало лак ни једноставан задатак. Тај посао је у првом реду захтевао стварање једног домаћег језгра школоване елите која ће на себе преузети улогу локомотиве будућег националног, привредног и културног развоја земље. Да би се томе задатку адекватно одговорило било је потребно извршити модернизацију образовног система који је представљао расадник из кога је требало да изникне стручни кадар који ће потом спровести модернизацију друштва у целини. Један од пионира српске педагошке мисли, који ће оставити дубок траг у развоју српског образовног система с краја 19. и почетка 20. века, био је Сретен Аџић (1856–1933). „Надахнут новим, за ондашњу Србију епохалним педагошким идејама”, Аџић је припадао „другој генерацији представника ’нове’ школе и учитељства стасалој после ослобађања од турског ропства”.²

Сретен Аџић је рођен као Сретен Мачужић 15. октобра 1856. године у свештеничкој породици у месту Мала Сугубина поред Трстеника. Пошто је рано остао без оба родитеља, бригу о њему преузео је деда по мајци, Хаџи Јефтимије Поповић, парох у Врњцима, по чијој ће ходочасној титули добити презиме по коме ће остати упамћен. Школу је учио у Трстенику (1864–1868) и Крагујевцу (1868–1872), затим се уписао на београдску богословију коју убрзо напушта и 1873. уписује учитељску школу у Крагујевцу. Услед недостатка просветног кадра, Аџић је 1875. године положио испит за привременог учитеља и до избијања Српско-турског рата (1876–1877) радио као учитељ у Горњој Крушевици. По окончању рата наставио је школовање у учитељској школи у Београду, где је с одличним успехом матурирао 29. јуна 1880. године а потом био распоређен на службу у Трстеник. Ту су до пуног изражаја дошле његове педагошке врлине и способности, о чему је добар глас убрзо стигао и до престоног Београда. Захваљујући томе, као владин стипендиста, 1882. године одлази у Беч ради обуке за наставу са слепим особама, што је искористио да се на тамошњем Педагогијуму упозна и са неким другим савременим педагошким достигнућима. Једна од педагошких новина с којом се Аџић тада сусрео била је увођење ручног рада као образовног метода и наставног предмета у школски систем развијених европских земаља. Након што је завршио своју мисију у Бечу, Аџић 1886. године одлази у Лајпциг где је наредне три године посветио студијама педагогије и психологије на тамошњем универзитету. Упоредо са студијама, Аџић је у Лајпцигу свршио курс из „столарства, картонаже и дрвореза у заводу ’Немачког удружења за ручни рад’” којим је руководио један од пионира овог педагошког правца, др

²О. Ђорђевић, *Сретиен Аџић и његова кћи иџуманија Ана*, Манастир Враћевшница, 2014, 39.

Валдемар Геце.³ Своја теоретска и практична сазнања из те области Ацић је сабрао и изложио у студији *Ручни рад у мушкој школи, сувремено њедајошко њишњање*, коју је о свом трошку 1887. године штампао у Београду. Ова студија је наишла на добар пријем код педагошких кругова у отаџбини, што му је отворило врата угледног часописа *Отаџбина*, у коме је под истим насловом у наставцима од маја до децембра наредне године објавио и њен други део. С тим у вези Ацић је априла 1887. године писао власнику овога листа, угледном српском политичару и потоњем министру просвете (1888–1889) Владану Ђорђевићу: „Ја у ручном раду гледам велики напредак педагошки, и – не замерите ми ако у одушевљењу претерујем – наш спас. Ово последње ме је више руководило и пре при њеном проучавању, а сада при писању. [...] Главна ми је цел расправине била, да задобијем за ову, по нас веома важну школску новину што је могуће више нашега света од уплива. А на који би се други начин то могло боље постићи, но кроз ваш много цењени часопис ‘Отаџбину’, која се тако радо чита и у млого примерака растура!”⁴ Упоредо са промоцијом ручног рада у отаџбини, Ацић је успостављао контакте са водећим европским педагозима из теорије и праксе овог практичног предмета. Један од њих је био самоуки шведски педагог Ото Соломон (1849–1907), који је у месту Несу (Näs) поред Гетеборга на имању свог ујака Аугуста Абрахамсона (1817–1898) крајем осамдесетих година 19. века организовао шестонедељне курсеве ручног рада (slöjd) на којима су поред шведских, учешће могли да узму и страни педагози. Сазнавши за ову школу, Ацић је 1888. године ступио у преписку са Соломоном у намери да отпутује у Нес ради похађања тамошњих курсева, до чега тада услед сплета разних околности није дошло.⁵ Биће, међутим, потребно да прође читава једна деценија да се та Ацићева жеља оствари. Његов одлазак у Шведску и Нес уско је био везан за отварање Мушке учитељске школе у Јагодини.

Наиме, почетком 1898. године донета је одлука да се у току наредне школске године у Јагодини отвори нова учитељска школа интернатског типа те да се за њеног управника постави Сретен Ацић, тада професор учитељске школе у Алексинцу. С тим у вези, Ацић је од министра просвете и црквених послова Андре Ђорђевића (1897–1900) добио задатак да пре отварања школе отпутује у неку од напредних европских земаља ради студирања тамошњих школских прилика, и он се одлучио за Уједињено Краљевство Шведске и Норвешке.⁶ На Ацићев предлог, министар Ђорђевић је одобрио да са њим

³ Исто, 22–47.

⁴ С. Милосављевић, „Преписка Сретена Ацића о ручном раду”, Зборник радова, Округли сто „Живот и дело Сретена М. Ацића”, Јагодина 2006, 96.

⁵ Исто, 104–116.

⁶ Од 1814. до 1905. године Шведска и Норвешка су биле у персоналној унији чији официјелни назив је гласио Уједињено Краљевство Шведске и Норвешке (Förenade kungariket Sverige och Norge).

на пут у Скандинавију пође његов колега из алексиначке учитељске школе Јован П. Милијевић,⁷ ради изучавања наставе ручног рада и чувене шведске гимнастике.⁸ Званична одлука да се Ацић и Милијевић упуте у Уједињено Краљевство Шведске и Норвешке донета је почетком маја, а новчана средства од 3.000 динара за њихово путовање и тромесечни боравак обезбеђена су из фонда просветног добротвора Димитрија Николића Беље.⁹ У образложењу одлуке министар је навео да се Ацић и Милијевић у Шведску и Норвешку шаљу „да би се проучило уређење тамошњих школа, које данас све више привлаче на се пажњу свих просвећених народа, те да би се оно што је добро могло што више унети и у уређење наших школа, основних и средњих”.¹⁰ Пред сам полазак на пут министар Ђорђевић је Ацићу и Милијевићу издао инструкције и посебне препоруке у којима је на француском језику укратко описана сврха њихове мисије.¹¹ Поред тога, Министарство просвете је преко посланства у Берлину у Стокхолм упутило посебан захтев „да се г. г. Сретену Ацићу и Јовану Милијевићу, изасланицима за проучавање основне наставе, допусти преглед школских и просветних установа у Шведској и Норвешкој и да им се, уколико је то могуће, овај посао олакша”.¹² Ова одлука министра просвете поздрављена је од стране Учитељског удружења које је у јунској свесци свог часописа *Учишћель* објавило следећу вест: „По решењу г. министра просвете и црквених послова отпутовали су у Шведску г. Сретен Ацић

⁷ Јован П. Милијевић је рођен 12. септембра 1870. године у Нишу, где је са одличним успехом 1891. године положио учитељски испит. Након тога је учитељавао у више школа у Нишком и Топличком округу. У току летњег распуста 1897. године са успехом је завршио „курс из картонаже и столарског слојда” који је одржан од 2. јула до 12. августа у Београду под руководством Сретена Ацића, председника Удружења за увођење ручног рада у мушке основне школе. Почетком школске 1897/98. године Милијевић је премештен на службу у Алексинац где је једно време обављао дужност управитеља свих мушких и женских школа. Пред одлазак у Скандинавију обављао је дужност учитеља вежбаонице и хонорарног учитеља ручног рада у Учитељској школи у Алексинцу. Историјски архив Јагодина, фонд „Учитељска школа у Јагодини”, кутија 716, досије бр. 218; „Учитељски курс за ручни рад у м. Осн. школи”, *Учишћель, њедајошко-књижевни лист*, свеска 1, Београд, 1897, септембар, година XVII, 65–68.

⁸ *Срејен М. Ацић, Сјоменица у славу учишћельа, професора, директјора, њедајоја, научника и народној просвејшћельа од захвалних му ученика и ѡошћовалаца*, Јагодина 1939, 7–8.

⁹ О овом фонду видети: *Просвејшћи гласник*, год. IV, свеска XXI, Београд, 1883, 879; *Просвејшћи гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, год. XXIII, бр. 9, Београд, 1902, 281–282.

¹⁰ Архив Србије (АС), Министарство просвете и црквених послова, Просветно одељење, 1898, ф. 41, р. 135, П. бр. 7188 од 21. априла 1898. Напомена: Датуми у основном тексту наведени су према новом календару, док су датуми у сигнатурама који се односе на изворе српске провенијенције наведени према тада важећем старом календару. Разлика између новог и старог календара у то време износила је 12 дана.

¹¹ АС, Министарство просвете и црквених послова, Просветно одељење, 1898, ф. 41, р. 135, П. бр. 8231 и П. бр. 8232 од 15. маја 1898. године.

¹² Министарство иностраних дела – министру просвете, Београд, 29. мај 1898, АС, Министарство просвете и црквених послова, Просветно одељење, 1898, ф. 41, р. 135, бр. 6638.

професор Учит.[ељске] школе и Јован Милијевић учитељ да тамо проучавају школе и ручни рад. Овај корак г. министра просвете за сваку је похвалу и очитује његову бригу за напредак и развитак наших основних школа”.¹³

На далеки пут ка северу европског континента Ацић и Милијевић кренули су возом из Београда 28. маја, да би у Нес стигли 5. јуна. Пошто летњи курсеви у тамошњем учитељском семинару још нису били почели, они су се већ сутрадан упутили у Гетеборг где су у наредних девет дана неуморно обилазили тамошње школе и студирали њихову организацију и устројство. Поред осталих, Ацић и Милијевић су у Гетеборгу посетили и практичну школу чувене шведске педагошке раднице Еве Роде (Eva Rhode) која им је са својом сарадницом Мајом Ниман (Маја Nymann) изложила начин рада и организацију своје школе.¹⁴ Долазак педагога из далеке Србије није остао непримећен од стране тамошњих дневних листова. Тако је *Гетеборшки шпрџовачки и ѿморски лист* у свом броју од 13. јуна донео следећу вест: „Два српска педагога, професор Сретен М. Ацић и учитељ Јован Милијевић већ неколико дана бораве у Гетеборгу где студирају овдашњи образовни систем. Они су поред осталог присуствовали испитима на учитељској школи и посетили градски семинар за учитељице нижих разреда те бројне народне школе где су посебну пажњу обратили на наставу цртања и ручног рада. Оба ова странца, који су овамо официјелно упућени од владе своје земље, имају намеру да учествују и у раду летњих курсева за игру и ручни рад у Несу”.¹⁵ О својим радним утисцима из Гетеборга Ацић је истог дана писао супрузи Милеви: „Данас је последњи дан што се бавим овде. Сутра ћемо се преселити у Нес, где треба да останем 3 а Јово 6 недеља. За ових 9 дана од како смо овде видели смо врло много новог и корисног у школама, о чему ти све не могу писати. Довољно је толико, да је све корисно и практично. Нема оне досадне немачке теорије и педантерије но се одмах иде на саму ствар. Данас смо добили од шведског министарства просвете преопоручене акте, али смо ми и без њих били свуда ванредно добро примљени и све нам је показано”.¹⁶

Летња школа у Несу почела је с радом 15. јуна. Ацић је похађао курс за дечје игре, а Милијевић курс за ручни рад. Поред њих, у раду летње школе учествовало је око 135 учитеља и учитељица из Шведске, Норвешке, Данске, Финске, Русије, Америке, Немачке, Енглеске, Бугарске и Румуније. Поред осталих игара, Ацић се током курса упознао и са две њему потпуно непознате

¹³ „Отпутовали у Шведску”, *Учител*, педагошко-књижевни лист, свеска 10, Београд, јун 1898, година XVII, 929.

¹⁴ Радна белажница Сретена Ацића са пута из Шведске, 1898, I, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

¹⁵ ”Två serbiska skolmän”, *Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning*, måndag den 13 juni 1898, Nr. 133 (A).

¹⁶ Сретен Ацић – Милеви Ацић, Гетеборг 1/13. јун 1898, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

игре с лоптом: фудбалом и кошарком. О њима је у својој радној бележници оставио следеће записе: „Врата двоја широка 10 корака, а удаљена 100 корака. Средина је само за почетак. Лопта се тера ногама и свака страна тежи да протера противничкој кроз врата. [...] На мотку се обеси корпа и у њу се баца велика лопта. Мотка висока 2 метра. Место корпе овде узет гвозден прстен, да се не муче око вађења лопте из корпе”.¹⁷ Према сазнањима до којих је дошао историчар Арсен Ђурковић, фудбал „се појавио у Србији 1899. године у Мушкој јагодинској учитељској школи, а увео га је Јован Милијевић, први школовани учитељ гимнастике, који се за тај позив школовао у Шведској 1898–1899. године”.¹⁸ Ацић је био одушевљен Несом и његовом околином, као и атмосфером која је владала међу курсистима. „Сви смо као једна породица. Нико се ни на ког не туђи, а Швеци су нарочито приступачни и услужни”, писао је свом пријатељу Јовану Миодраговићу, референту за основну наставу при Министарству просвете.¹⁹

Ацић је крајем јуна на кратко отпутовао до Норвешке како би се упознавао и са тамошњим школским системом. Потом се вратио у Нес где је остао до окончања курса, након чега је са Милијевићем посетио један поправни дом на острву Хисинген поред Гетеборга. Ту су се растали, те је Ацић у другој половини јула отпутовао у место Тролхетен (Trollhätten) где се упознао са организацијом и начином рада у такозваним амбулаторним школама.²⁰ Из Тролхетена га је пут одвео у Муталу (Motala), одакле је паробродом Палас (Pallas) Јета каналом (Götakanalen) почетком августа отпловио до Стокхолма где се задржао четири дана, од 4. до 8. августа. У Стокхолму је обишао национални парк „Скансен”, национални музеј, једну реалку и једну приватну школу, о чему је у својој радној бележници оставио занимљива сведочанства.²¹ Последњег дана свог боравка у шведској предстоници дао је интервју дневном листу *Дајен* (Дан) у коме је бираним речима похвалио пријем и гостопримство на које је наишао током свог двомесечног боравка у Шведској.²² Из Стокхолма је затим отпутовао у Лунд, где је посетио тамо-

¹⁷Радна бележница Сретена Ацића са пута из Шведске 1898 I, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

¹⁸А. Ђуровић, *Модернизација образовања у Краљевини Србији 1905–1914*, Историјски институт, Посебна издања, књига 48, Београд, 2004, 578–579.

¹⁹Сретен Ацић и Јован Милијевић – Јовану Миодраговићу, Нес, субота 6/18. јун 1898. године, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

²⁰Недатирано писмо Јована Милијевића Јовану Миодраговићу упућено из Хелсинборја крајем јула или почетком августа 1898, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница. Амбулаторне школе су путујуће школе у којима један учитељ обилази ретко насељене крајеве земље у којима нема сталних школа и у договорено време на договореном месту држи елементарну наставу деци из тог краја.

²¹Радна бележница Сретена Ацића са пута из Шведске 1898 II, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

²²“Enlofsång öfver Sverige. En serbisk professor om vårt land och folk”, *Dagen*, fredagen den 16 september 1898, Nr 215. Одатле је Ацићев интервју преузет и објављен у више шведских

шњи универзитет који му се посебно дојмио. У Лунду је остао два дана да би одатле отпутовао у Норчепинг (Norrköping), где је у то време одржавана „велика учитељска седница”. Домаћин у Норчепингу му је био наставник А. Рингквист у чијем друштву је обишао велики број школа у граду и околини. Како настава у школама још није била почела, акценат својих опсервација ставио је на уређење школских зграда и осталог школског простора, те учбенике и остала наставна помагала. То је уједно био крај његове студијске посете Шведској коју је напустио 11. августа возом из Стокхолма.²³

Неколико дана раније, у Србији је 26. јула по старом, односно 6. августа по новом календару, ступио на снагу нови *Закон о Народним школама* у којима је ручни рад уведен као обавезан наставни предмет. Истог дана краљ Александар Обреновић је потписао *Закон о усјановљењу Мушке учитељске школе у Јагодини*, а десет дана касније и *Указ* о постављењу Сретена Ацића за њеног првог управника.²⁴ Ступивши тако на чело ове педагошке институције, Сретен Ацић је од самог почетка у њен рад увео многе елементе с којима се упознао током свог боравка у Скандинавији.²⁵ Посетивши Јагодину након балканских ратова 1913. године, шведски слависта Алфред Јенсен је у тамошњој учитељској школи препознао многе трагове Ацићевог и Милијевићевог боравка у његовој отаџбини.²⁶

Ацић је у толикој мери био задовољан оним што је видео у Шведској да је одмах након повратка у отаџбину покренуо иницијативу да се тамо у што скоријем року на усавршавање упуте још двојица учитеља. У исто време је у Министарству успео да издејствује да се Милијевићу продужи боравак како би се што детаљније упознао са организацијом шведског школског система и научио језик.²⁷ С тим у вези Милијевић је почетком септембра министру Ђорђевићу изнео следеће аргументе: „Да би се овдашње основ.[не] и друге школе и њихово уређење могле боље и темељније проучити и упознати, потребно је дуже разматрање и дубље штудирање овд.[ашњих] школских прилика и уредаба. Сем тога, по мом скромном мишљењу, поред немачког језика, а зарад самога бољег проучавања школа, потребно је знати и шведски језик. Знање шведског језика потребно би ми било још у толико више, ако

дневних листова.

²³ Радна бележница Сретена Ацића са пута из Шведске 1898 II, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

²⁴ Ове законске уредбе су обнародоване у: *Српске новине*, 4. август, Београд, 1898, година LXV, број 168, 1–5; *Српске новине*, 6. август, Београд, 1898, година LXV, број 170, 1.

²⁵ В. С. Трифуновић, „Школство у Србији почетком 20. века и модернизација: Пољска учионица Сретена Ацића као претеча еколошке парадигме у образовању”, *Узданица часописа за језик, књижевност и педагошке науке*, Нова серија, децембар 2018, година XV, број 2, Јагодина, 2018, 49.

²⁶ ”Sydslaviska resebilder. För Handelstidningen. V. Serbiska intryck”, *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*, tisdagen den 28 oktober 1913, Nr 250.

²⁷ С. Милосављевић, *Препуска Срећена Ацића о ручном раду*, 130–131.

би се мислило, да се и доцније користимо шведском школском и дечијом литературом, и да се по што год, што је узорно, практично и лепо пресади и у нас”. Министар је усвојио ове аргументе и донео решење да се Милијевићу одобре потребна новчана средства за продужење боравака до 1. јула наредне године.²⁸

Након што се крајем јула растао са Ацићем у Хисингену, Милијевић је у друштву четворице бугарских и румунских колега отпутовао у Хелсингборј (Helsingborg) где је, у ишчекивању почетка редовне наставе у градским школама, похађао курс из једне посебне врсте ручног рада (*кербинишцелај*) код тамошњег учитеља слојда Арона Хајденгерена.²⁹ О свом боравку у овом граду и опсервацијама које је извршио у једном поправном дому опширно је писао свом наставнику Јовану Миодраговићу.³⁰ Након обављеног посла у овом месту, вратио се у Нес и похађао други курс из ручног рада да би затим отпутовао у Еребру (Örebro) где се упознао са организацијом и начином рада школа у овом граду.³¹ Зиму је провео у Стокхолму где је између осталог похађао тромесечни курс из ручног рада у радионици школе „Адолф Фредрик”.³² Упоредо с тим, Милијевић је вршио опсервације стокхолмских школа, о чему је у *Педагошком гласнику* објавио троделни чланак.³³ На пролеће је отпутовао у Малме како би студирао школски систем у том лучком граду. Један регионални лист је о томе забележио следећу ноту: „Господин Јован Милијевић, наставник из Србије, у суботу и данас је био у посети народним школама у Малмеу. Он борави у Шведској и студира шведске народне школе још од јуна прошле године и прилично добро говори шведски”.³⁴ Свој боравак у Шведској Милијевић је окончао у Несу, с успехом завршивши и трећи,

²⁸ Милијевић – Ђорђевићу, Нес, 3/15. септембар 1898. године, АС, Министарство просвете и црквених послова, Просветно одељење, 1898, ф. 41, р. 135; Одлука министра Ђорђевића од 10. септембра 1898. Године, Пвр. 17240.

²⁹ ”Utlänningar på studieresa”, *Helsingborgs Dagblad*, Nr 202, lördagen den 30 juli 1898.

³⁰ Недатирано писмо Јована Милијевића Јовану Миодраговићу упућено из Хелсинборја крајем јула или почетком августа 1898, Заоставштина Сретена Ацића, Архив манастира Враћевшница.

³¹ Nerikes allehanda, nr. 246, måndagen 24 oktober 1898.

³² „Stockholms folkskollärare sällskap”, *Svenska Dagbladet*, nr. 345 В, Стокхолм, 19. децембар 1898; ”Möte med lärare från Balkanstaterna”, *Dagens Nyheter*, Стокхолм, 19. децембар 1898; ”Balkanstats läraerei Stockholm”, *Aftonbladet*, Стокхолм, 19. децембар 1898.

³³ Ј. Милијевић, „Основне школе у Штохолму”, *Просветни гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 2, фебруар 1899, година XX, Београд, 76–81; Ј. Милијевић, „Основне школе у Штохолму II”, *Просветни гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 3, март 1899, година XX, Београд, 142–166; Ј. Милијевић, „Основне школе у Штохолму III”, *Просветни гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 4, април 1899, година XX, Београд, 195–197.

³⁴ ”En serbisk lärare på besök vid Malmö folkskolor”, *Sydsvenska Dagbladets Snällposten* nr. 186, Måndags afton den 24 april 1899.

последњи курс ручног рада. Пре него што се вратио у Србију, неко време је провео у Данској где је студирао тамошњи школски систем. Резултате тих запажања изложио је у чланку „Школе у Данској”, објављеном у јунској свесци *Просветиног гласника* за 1899. годину, да би у августовској и септембарској свесци овог алманаха писао и о школама у Шведској.³⁵

Током боравака у Шведској Милијевић је научио шведски језик до те мере да је са њега могао директно да преводи. Тако је у часопису за науку, књижевност и друштвени живот *Дело* 1903. године објавио превод приповетке „По утрвеној стази” шведског писца и новинара Алфреда Хеденшјерна (Alfred Hedestierna).³⁶ Ово је уједно био први директни превод једног шведског књижевног дела на српски језик. Поред ове, Милијевић је у истом часопису следеће године објавио и превод Хеденшјернове приповетке „Анин први бал”.³⁷ Исте године са шведског је превео и у штампарији Димитријевића у Београду штампао превод популарне дечје књиге *Робинсон Крузе*, да би у мају наредне године од Министарства просвете затражио одобрење да ово поучно дело поклања „ученицима старијих разреда народних и нижих разреда средњих школа”, што му је било одобрено.³⁸ Друго издање превода овог дела штампано је у чувеној Цвијановићевој књижари 1912. године. Ово није била једина дечја књига коју је Милијевић превео са шведског. Наиме, након окончања Великог рата он је са овог језика превео и у издавачкој кући Светислава Б. Цвијановића 1923. године објавио превод књиге *Гуливерова путовања* енглеског дечјег писца Џонатана Свифта.³⁹ Исте године са шведског превода је превео и морално-педагошко дело холандског педагога Т. Х. Ритера *Педагошки одломци о васпитању. Златна књига за родитеље*

³⁵ Ј. Милијевић, „Школе у Данској”, *Просветини гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 6, јун 1899, година XX, Београд, 1899, 338–341; Ј. Милијевић, „Школе у Шведској”, *Просветини гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 8, август 1899, година XX, Београд, 1899, 468–470; Ј. Милијевић, „Школе у Шведској”, *Просветини гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 9, септембар 1899, година XX, Београд, 1899, 533–535.

³⁶ „По утрвеној стази од Алфреда Хеденшјерна, са шведског превео Јован П. Милојевић”, *Дело*, лист за науку, књижевност и друштвени живот, двадесет девета књига, година осма, Београд 1903, 161–168.

³⁷ „Анин први бал од Алфреда Хеденшјерна”, *Дело*, лист за науку, књижевност и друштвени живот, тридесет прва књига, година девета, Београд 1904, 43–48.

³⁸ *Просветини гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 5, мај 1905, година XXVI, Београд, 1905, 504; *Просветини гласник*, службени лист Министарства просвете и црквених послова Краљевине Србије, свеска 8, август 1905, година XXVI, Београд, 1905, 205.

³⁹ *Guliverova putovanja u Liliput i zemlju divova: sa 46 slika za srpsku mladež*, Džonatan Svift, sa švedskog preveo Jov. P. Milijević, Knjižara S. B. Cvijanovića, Београд, 1923.

и васпийиаче.⁴⁰ Поред наведених дела, Милијевић је са шведског преводио и педагошке расправе од којих је неке потписивао псеудонимом Sigurd.

По завршетку Великог рата, чији крај је дочекао у интернацији, Милијевић је из Јагодине 1919. године премештен на службу у Београд, где је десет година касније пензионисан као управник основне школе.⁴¹ Умро је 23. марта 1933. године у Београду и сутрадан сахрањен на Новом гробљу. Тим поводом у листу *Учишцељ*, чији дугогодишњи сарадник и уредник је био, објављен је некролог у коме је између осталог речено: „Име Јована П. Милијевића познато је не само у учитељским него и ванучитељским круговима као име једнога угледног и истакнутог учитеља. Био је то један од најкултурнијих учитеља свога доба. Знао је немачки и шведски језик, савршено је знао картонажу, столарство, резбарство, плетарство и шведску гимнастику, особито лепо је свирао и певао и уз то био одличан учитељ. Велики део година свога службовања Јован Милијевић провео је као учитељ и управитељ Вежбаонице Учитељске школе у Јагодини, на коју је дужност постављен као истакнути школски радник. Својим радом у Вежбаоници Милијевић је ученицима Учитељске школе, који су к њему долазили ради вежбања и праксе у школском раду, показивао савремени школски рад и одушевљавао их за учитељски позив. Његов рад као и његов примеран живот били су углед ученицима тадашње јагодинске Учитељске школе. Радио је на дечјој књижевности, нарочито на преводној. Превео је *Робинзона*, *Гуливерово пуштовање*, *Чика Томину колибу* и др. Према угледу који је у учитељству уживао биран је и за члана Извршног одбора Југословенског учитељског удружења у коме је био и секретар. Неко време радио је и у Министарству просвете, али се одатле опет вратио на учитељску дужност на којој је и пензионисан. За све време свога рада био је и сарадник *Учишцеља*. Одлика Јована Милијевића били су рад и скромност. Он се потпуно одужио својој учитељској дужности”.⁴²

⁴⁰ *Педагошки одломци о васпийиачу. Златна књижа за родийеље и васпийиаче*, са шведског превео Јов. П. Милијевић, Штампариа Давидовић, Павловића и друга, Београд, 1923.

⁴¹ Н. Станојловић, „Милијевић Јован”, *Српски биографски речник*, 6, Нови Сад, 2014, 501.

⁴² В. Петковић, „Јован П. Милијевић”, *Учишцељ*, педагошки орган Југословенског учитељског удружења, април 1933, Београд, 13(47), бр. 8, 640.

Duško R. Topalović

Utbildningsförvaltningen
Stockholms stad

STUDY VISIT OF SRETEN ADŽIĆ AND JOVAN MILIJEVIĆ TO SWEDEN AND NORWAY 1898–1899

Summary: The paper discusses the study visit of pedagogue Sreten Adžić and his colleague Jovan Milijević from the Aleksinac Teacher Training School to the United Kingdom of Sweden and Norway during 1898 and 1899. Based on the decision of the Minister of Education and Church Affairs of the Kingdom of Serbia, Adžić and Milijević arrived to this Scandinavian country in early June 1898 with the task of studying organization and structure of its school system and to get acquainted with the teaching of handwork and physical education in primary and secondary schools. Adžić stayed in Sweden and Norway for a little over two months, while Milijević remained there until mid-July of 1899. After returning to his homeland, Adžić was appointed principal and Milijević teacher of handwork in the newly opened Male Teacher Training School in Jagodina, in which they introduced their pedagogical experience from Scandinavia. During his stay in Sweden, Milijević mastered Swedish language to such an extent that he was able to translate various literary works and scientific papers.

The paper is based on the study of original material from the legacy of Sreten Adžić kept in the Vračevšnica monastery, official acts of the Ministry of Education and Church Affairs stored in the Archives of Serbia, modern periodicals and relevant literature of domestic provenance and newspaper material of Swedish provenance.

Keywords: Sreten Adžić, Jovan Milijević, Sweden, Nääs, Norway, handwork, schooling, pedagogy, experience, Male Teacher Training School, Jagodina.

Нада М. Крњаић-Цекић

Универзитет у Београду

Машински факултет

УДК 378.147(497.11)"1863/1905"

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.019КС

Оригиналан научни рад

Примљен: 1. март 2022.

Прихваћен: 22. април 2022.

СРПСКА КРАЉЕВСКА ВЕЛИКА ШКОЛА 1863–1905.

1863–1963

Айстїраќїї: Високошколска настава на Краљевској Великој школи, претходници Београдског универзитета, трајала је 42 године. Тек у последњој деценији постојања отворен је Лекторат за немачки језик, уз скоро нерешиве проблеме проналажења наставника језика са одговарајућим квалификацијама.

Кључне речи: високошколска настава у Србији, отварање катедри за стране језике, некомпетентан наставни кадар.

У свеукупном броју објављених написа о Великој школи (Академији) готово да уопште нема оних који се непосредно тичу саме наставе страних језика¹. Стога овај рад и истраживање имају за циљ да направе мали помак и подстицај даљим истраживањима наставе немачког језика у целокупном школству Србије у њеним историјским оквирима на Великој школи у периоду апсолутистичког режима династије Обреновића. То је уједно и време када је и самом државном животу полаган камен темељац², а сви акти школске управе писани су тада незванично признатим Вуковим правописом³. Одакле се пошло? За праћење историје наставе немачког језика коришћена је сва постојећа и доступна литература, са враћањем на релевантне архивске фондове, што омогућава да се осветле и неки евентуално пропуштени и мање познати подаци и оцене о развоју наставе страних језика уопште. Грађа из првог периода Велике школе је веома оскудна јер је сам фонд Велике школе непотпун, а почев од 1888/89. године од велике је помоћи *Прејлед љредавања*, тј. *Наставничко особље свију факултетна српске краљевске Велике школе*, како је гласио његов првобитни наслов све до 1891. године. Штампан је захваљујући залагању тадашњег ректора Симе Лозанића и излазио је све до прерастања Велике школе у Универзитет српски. Садржавао је предавања, вежбања, семинаре и пружао је многобројне податке о околностима под ко-

јима се одвијала настава страних језика, као и податке о напорима и настојањима Велике школе приликом отварања катедри, као и о њиховом гашењу или увођењу наставе неког страног језика.

Историја Велике школе је историја једног од најзначајнијих покретача цивилизације у новој Србији, која улази у историју Београдског универзитета као његова претходница. У времену од Светоандрејске скупштине 1858. године, којом је свргнут уставобранитељски режим, па до Берлинског конгреса 1878. године, када је осим одређеног територијалног проширења добила и пуну независност, Србија, добивши потпуне одлике грађанске државе, постаје велика учioniца, тј. велико српско училиште. Лицеј (1838–1863) је у обновљеној Србији за време свога трајања одиграо значајну улогу, не само у образовању интелигенције, која је била неопходна за формирање државног апарата, већ и стога што је окупио прве научне раднике и организовао високошколску наставу и тиме утврдио пут ка отварању Велике школе, претече данашњег столетног Београдског универзитета. Са постепеним развојем Србије као државе, све више је расла потреба за образованим и стручним људима, а упоредо са тим почела се поклањати већа пажња и вишем образовању. Доласком кнеза Михајла на престо, убрзан је рад на реформи Лицеја. Његова друга владавина, која је текла у знаку просвећеног апсолутизма, донела је промене у највишем образовању кнежевине Србије. Тих година извршен је низ реформских промена у области просветно-школског живота. Нови моме-нат у развоју високошколске наставе наступио је 1863. године, када је Лицеј прерастао у Велику школу. Почетак рада Велике школе готово је незамислив без патриотског геста капетана Мише Анастасијевића. Тежња за оснивањем српског универзитета, која је поникла још у време Карађорђевог устаничког Србије 1808, бива 1863. године и реализована, када је Миша Анастасијевић поклонио „своме отечеству” садашњу стару зграду Београдског универзитета. Након подизања Лицеја на ступањ Велике школе, формално је установљена факултетска организација, чиме је требало подићи углед највише школске установе у земљи⁴. По свргавању уставобранитељског режима, у оквиру опсежних школских реформи донет је 24. септембра 1863. године *Закон о уједињењу Велике школе или Академије* који је са мањим изменама остао на снази све до 1905. Тим законом, донетим четврте године владавине аутократе Михајла Обреновића, претворен је Лицеј у Велику школу или Академију, чиме је добио виши ранг. Како је у првим одредбама прокламовано, „Велика школа је постала научно заведеније за вишу стручну израженост” и тиме је Србија направила снажан закорачај у правцу приближавања највишим европским школама и европској науци. образовање је на Великој школи организовано по узору на немачка и швајцарска училишта⁵. Издат под конзервативном управом Михајла Обреновића и под министром Костом Цукићем, њаком немачких универзитета, овај закон, као одраз схватања кнеза Михајла, имао је доста слабости и представљао је назадак у односу на раније законе на

Лицеју. Иако је имао видних недостатака, који су ометали његов просперитет, ипак је на овај начин школство Србије закорачило на виши степен у свом развоју⁶ и тако је започела друга, у извесном смислу квалитетнија, нова етапа у развоју високошколске наставе у Србији⁷. У школско-педагошкој области у овом периоду одиграле су се значајне промене. За највишу школу у Србији, план студија је створен под утицајем немачких универзитета, прожетим са много енциклопедизма, што је било нормално за тадашње европско високо школство и опште енциклопедијско образовање, које су пружали наставни предмети у немачким државама. Такав план је узет као база за уређење наставе на српској Великој школи. У оквиру Велике школе, по први пут су диференцирана и организована три факултета, док су то у Лицеју била само одељења. Трајање студија продужено је на Техничком и Правном факултету на четири године, а Филозофски факултет је задржао трогодишње школовање и остао као нека врста факултета нижег ранга⁸. У односу на положај филозофских факултета на немачким универзитетима, посебно на Берлинском универзитету, где су предавали Фихте, Кант и Хегел и Филозофски факултет имао доминантну улогу, Филозофски факултет на Великој школи још дуго је имао подређену улогу. У предлогу концепта пројекта Устројства Велике школе (Академије)⁹, на основу три постојећа нацрта, који је сачинио тадашњи ректор Лицеја и потоњи први ректор Велике школе 11. јуна 1863. године, у другој глави у члану шест, Коста Бранковић је предвидео учење страног језика („неки кои език”). Ту стоји да ће се, осим 23 побројана предмета, на планом студија замишљеном Филозофском факултету предавати и језици: елински, латински, црквенословенски, француски, немачки и руски, а у члану девет стајало је да ће те науке засад предавати 22 професора и пет учитеља језика¹⁰. Међутим, у Закону о устројству Велике школе (Академије), који је кнез Михајло потписао 24. септембра 1863. године под редним бројем четири, стоји да је „учење француског језика обавезно за слушаоце свију факултета”¹¹. И у распореду часова по факултетима, како за четворогодишње правне и техничке, тако и за трогодишње филозофске науке, за училишну 1863/64. годину предвиђено је само литература и објашњавање француских класика. Сваки је факултет имао по неколико предмета за опште образовање, а ниједан од најужих предмета за стручно образовање. Неки предмети су укинати: немачки језик, веронаука и естетика, а уведени су и неки нови: објашњавање латинских и француских класика и литература, за шта слушаоци нису имали довољно предзнања¹², тако да од наставе нису имали никакве користи јер су на Велику школу долазили без знања језика на којима је требало да буду предавани класици¹³. Великошколци су више добијали неко опште него право стручно образовање. Сва та три факултета на Великој школи била су недовољно развијена, а ниво наставе остао је скоро на средњошколском нивоу, тако да Велика школа није могла да одговори своме позиву¹⁴. Дванаест постојећих професора поделило је међусобно све предмете, а дотадашњи

лицејски учитељ немачког језика, Антоније Шулц, чији је квалитет наставе оцењен као неодговарајући и лош, бива разрешен дужности; пошто је тако био „без определенија”, одређено је да прима 70% од плате и да предаје немачки језик као ванредни предмет, поред наставе клавира на новоотвореној Вишој женској школи. За први течај школске 1865/66. године петогодишње Више женске школе приложио је и програм предавања за трећи разред¹⁵. Док се на Лицеју настави немачког језика поклањала велика пажња, дотле је аутократа Михајло Обреновић за време своје друге владе изоставио, тј. потпуно укинуо наставу немачког језика на сва три новозаведена факултета на Великој школи. Разлог за неувођење немачког језика у Великој школи Царић види као жељу за отклањањем насталих опасности и жељу за елиминисањем нежељених утицаја Немаца и понемчавања. Укидање наставе немачког језика види и као последицу рђавог искуства и лошег квалитета те наставе¹⁶.

По одласку са Лицеја Антонија Шулца, било је доста проблема да се дође до одговарајућег професора, мишљења је аутор новијег чланка Мирослава Симоновић¹⁷. Пропратни акти министра просвете сведоче о индивидуалном покушају страних поданика да дођу на Велику школу и да предају немачки језик у рангу учитеља¹⁸. Исте године када је Лицеј подигнут на степен Велике школе број слушалаца је износио 89, а већ следеће 106. На новооснованом Филозофском факултету осећао се недостатак спремних и научно формираних професора. Поред ректора, наставу је изводио мали број професора, један суплент и један хонорарни професор и они су били обични државни чиновници. Закон није прописивао које квалификације морају имати кандидати за професоре, па су третирани као обични државни чиновници. То је једна од крупнијих празнина и недостатака у овоме закону. Према члану 33, лица која, осим професора и суплената, предају у Великој школи неку вештину или језик, зваће се 'академијски доценти', чиме добијају чиновничка права, а оно што предају није обавезно, дакле факултативно је¹⁹. Допуна закона из 1864. године, у којој стоји да министар просвете и црквених дела, у случају потребе, може за предавање појединих наука поставити хонорарне професоре, учинило је положај професора још неизвеснијим²⁰ и гушило је свако независно гледиште професора. Изостала је свака аутономија Велике школе. Власт се директно мешала у избор и постављање професора, као и у остале школске одредбе.

У периоду од 1863. до 1905. године еволуција наставе на Великој школи у Београду има свој специфичан ток и обележја. Назначене су две етапе у раздобљу Велике школе²¹. Прва етапа трајала до 80-их година 19. века. Током четири деценије, Школа је прелазила постепено пут од стручно-образовне установе у којој се учило од свега по мало, до оне чији су факултети постали високообразовне институције, као највише образовне и школске установе у земљи. У очима стручњака, нарочито професора, великошколско образовање је својом организацијом више изгубило него што је добило, у стручном и

научном погледу,²² јер је стављено првенствено у службу државног апарата. То је била нужна последица кратковиде тежње врховне државне управе да се образовани високошколци ставе у службу државе, те да се спремају за вршење управне, судске и просветне службе.

Увидом у архивски фонд, у првим годинама постојања Велике школе наилазимо на име Карла Цапфа, које означава индивидуални покушај и тежњу за негашењем наставе немачког језика на Великој школи. Карл Цапф, приватни и практични учитељ немачког, француског, италијанског и енглеског језика, „од више година овде живећег”, узимајући за мерило унапређење просвете подвлачи проблем како је новим устројством укинута учење немачког језика, наглашавајући у својој молби, упућеној министру просвете на славеносербском језику, да би било штета да слушаоци не продуже учење тога језика, са чијим предзнањем они већ долазе на ове студије. Он је спреман да младежи нове Академије предаје немачки и енглески језик, а објашњења би они слушали на српском, немачком и француском језику. Стога он моли да му министар дозволи да хонорарно предаје немачки језик и немачку литературу „оним ученицима који буду имали воље”, што значи факултативно. Предавања је спреман удесити „према томе како ученици знаду тај језик” и ако види да ће моћи разумевати, „чим ћу исто предавати и на немачком језику”. Он такође наглашава да ће се обучавање више заснивати „на прахтичним но граматичним правилима”²³. Истоветну молбу је упутио и за држање наставе енглеског језика. Академијски савет се, упоредивши две упућене молбе Карла Цапфа за држање наставе немачког и енглеског језика, „у смотрењу правописа” уверио да су те две молбе неуједначене, што му је дало повода да посумња у његово знање српског језика, с обзиром на то да је за држање наставе енглеског језика молба написана на лошем српском језику и дотична „прозба се повраћа и одбија на основу побуђења Совјета”²⁴.

Три године по обраћању Карла Цапфа, са истоветним мотивима обратио се Попечитељству просвештенија Михаил Розен, помоћник библиотекар и докторант медицине, да на Великој школи предаје немачки језик као „приват доцент” – у нижим школама, где се омладина за Велику школу „приуговља”, заступљен је достојно немачки језик, но када ђак дође у Велику школу, потпуно губи континуитет са тим страним језиком. Од велике би користи било и по цело изображење народа и појединаца када би наша омладина на Великој школи могла наставити да изучава тај језик. Он је понудио и свој наставни програм. Своја предавања би ограничио на два предмета, на синтаксу и на историју немачке литературе, а предавање граматике би било излишно на Великој школи; но, судећи по предзнању која слушаоци донесу из гимназије, „нужно би било одржати један семестар наставе синтаксе”. Што се тиче историје књижевности, он би је започео предавати још од Св. Улфиле, па све до најновијег времена. Наводи и литературу по којој би изводио наставу – дело др. Јов Гроса, признатог ауторитета. Розен моли, наводећи и

педагошке разлоге, предности и корисности учења једног страног језика на самом том језику, мада тај метод не важи за класичне језике, да му се допусти да предаје на немачком језику, иако би предавања могао држати и на српском језику. Декан Велике школе, Димитрије Нешић, спроводећи Розену молбу Академијском савету на решавање, износи мишљење Савета Филозофског факултета, који се слаже да би за Велику школу и за њен општи напредак било добро када би се завело предавање немачког језика и књижевности, али додаје да је предлог Савета да се молба не уважи јер науке које он жели да предаје није ни слушао и „саветно је да не би било поради неприликама које би због несавршеног знања српског језика могле настати, а којих је већ у нашој школи и било, то је Савет решио да г. М. Розена не може препоручити за доцента немачког језика и књижевности”. Истоветне разлоге и образложења за његово одбијање навео је и ректор Велике школе, Јосиф Панчић, као и годину раније његов претходник, Коста Бранковић²⁵.

У такозваној првој етапи развоја Велике школе²⁶ наступила је повољнија клима у кнежевини Србији после убиства кнеза Михајла, када је дошло до извесног побољшања стања на Великој школи. Тако је година 1868. названа „свитањем у развоју наставе страних језика”²⁷. Намеснички режим Ристић–Блазнавац, а и сам Милан Обреновић, посвећивао је значајну пажњу решавању просветних питања. У Кнежевини Србији, школске 1870/71. године, када је на Великој школи предавао и ректор, 13 професора, један суплент и један хонорарни професор, били су обузети поделом на струке и оснивањем катедри по узору на напредне немачке универзитете, који су већ увелико оснивали своје специфичне институте, лабораторије и семинаре²⁸. Професоре и супленте Велике школе предлагао је министар просвете и црквених дела књазу на наименовање²⁹, а учење француског језика било је обавезно за ученике свих факултета³⁰. Нема ту ни помена о учењу немачког језика. Од 1871. године доносе се измене и допуне закона о Великој школи, које ће се сукцесивно низати до краја њеног постојања. У предлогу Закона о уређењу Велике школе, који је кнез Милан Обреновић потписао 20. децембра 1873. године у Крагујевцу, у члану 33 стоји да за учење страних нових језика министар просвете и црквених дела у договору са Академијским саветом може по потреби поставити особите предаваче, којима ће се плаћати по часу, а на основи коју ће прописати сам министар по саслушању Академијског савета, а члан 24 дефинише да се та лица зову академијски доценти. Они, наравно, тиме не добијају никакво чиновничко право, а оно што предају није за слушаоце обавезно³¹.

Изменама закона од 1873. као и 1875. године, после десетогодишњег рада Велике школе, уследила је реформа Филозофског факултета. Он је подељен на два стручна одсека: Историјско-филолошки и Природно-математички. Архива Министарства просвете из 1878. године је, нажалост, уништена. На захтев министра војске велики део те архиве био је упућен из

Београда у Крагујевац, да се употреби за паковање муниције, тако да нам је онемогућено да стекнемо бољи увид у просветно-педагошка и сва дотадашња школска збивања у земљи³². До 1891. године на снази је био стари закон и тек осам година по оснивању Велике школе долази до извесних реформи. Односи Србије и Аустроугарске били су сасвим захладнели. Било је потребно спровести нове реформе, да би се допуниле и исправиле оне старе и назадне. То су године када је одвојена општа историја литературе и створене су могућности за отварање нових катедри, а те могућности постале су још читије после доношења Закона из 1880. године. Овај закон је продужио учење на Филозофском факултету са три на четири године и утврдио распоред предмета по факултетима. Ишло се корак по корак у усавршавању наставе. Искрсле су разне потешкоће доношењем нових законских одредаба и створиле су се нове законске подлоге. Требало је опет чекати дуги низ година да се неки предлог претвори у реализацију. Вихор политичких борби и трзавица, које су захватиле Србију 1880-их година (српско-турски ратови 1876–1878), донео је тих ратних школских година многе поремећаје, прекинувши привремено и рад на Великој школи, тако да је настава почела тек у марту 1878. године.

Осамдесете године означене су као друга етапа, нагли успон Филозофског факултета и почетак друге етапе развоја Велике школе (1880–1900), када долази до бржег и наглог просветног напретка Велике школе и подизања нивоа наставе и научног рада уопште. Повећан је број наставника и наставних дисциплина. У Закону о изменама и допунама о устројству Велике школе из 1863. године, који је кнез Милан Обреновић потписао 25. јануара 1880. године у Нишу, стоји да се у Историјско-филолошком одсеку предаје руски језик и књижевност, а што се француског језика тиче, одредба гласи о необавезном слушању француског језика, а исто важи и за латински језик на Правном факултету. Министар је, међутим, „властан” да у договору са Саветом Велике школе нареди да се и други који од старих и нових језика уврсте у ред необавезних предмета. Обавезан је само за оне ученике неког факултета који би приликом уписа на факултет прве или које доцније године дали изјаву ректору или дотичном професору да желе тај језик обавезно учити и из њега у своје време испит полагати³³. У члану 12 даље стоји да се према потреби може наредити да се установе нове катедре за науке, које нису у овом закону означене³⁴.

У даљем развоју вишег образовања у Србији 19. века, значајне и прогресивне промене извршене су касније, за време министровања Стојана Новковића. Захваљујући њему, доста је учињено на изменама и допунама Закона о Великој школи, тако да је факултетско уређење почело да узима жељени правац. Наиме, наступиле су видне измене у области филолошко-историјских наука и озбиљна пажња је поклоњена учењу страних језика. Стојан Новковић, по струци филолог, а усто још и Даничићев ђак, жртвовао је при изради програма из 1881. године класичне језике духу времена³⁵. Према наставном

плану из 1881/82. године, у гимназији су српски и живи језици добили већи број часова, а извршена је и редукција наставе латинског језика³⁶. Критикујући закон из 1863. године, Стојан Новаковић, једно од највећих имена српске националне и културне историје, наводи да су, по њему, француски и немачки у средњим школама били на 16. и 17. месту, тек испред краснописа. Предлагао је да се ставе на четврто место, одмах иза науке хришћанске, српског и латинског језика. У име новог „реалног правца”, потиснут је из наставе стари средњовековни хуманизам са класичним језицима. Живим језицима се поклањало много више пажње. Немачки језик је стављен испред француског и учио се кроз целу гимназију, док се француски језик учио тек од петог разреда. Но, ваљало је постарати се и за наставнике који ће радити на науци и спремати великошколску омладину за националне задатке.

О настави немачког језика и њеном програму на Великој школи не може да буде ни говора пре 1884. године. У архивској грађи нема никаквих података, јер се настава није ни одржавала. Проблем је отворен тек школске 1884/85. године.³⁷ Записници седница³⁸ сведоче о томе да је, на основу министровог акта бр. 11786, упућеног ректору 27. октобра 1884. године, о спремању кандидата за науке на појединим научним факултетима те високошколске установе, Академијски савет дао мишљење о томе које катедре су упражњене и које науке незаступљене.

„Ако би Академијском савету било познато да за једну катедру има у земљи или на страни више кандидата, нека их изволи именовати”, стоји у једном документу³⁹. Савет је био мишљења да на конкурс треба позвати прво наставнике средњих школа и оне који су свршили Велику школу. Исте године срећемо се са индивидуалном иницијативом за увођење енглеског језика на Велику школу. На полеђини једног од аката Велике школе⁴⁰ налазимо црвеном оловком дописане предмете: статистика и „инглески” језик, о којима се барем том приликом морало размишљати. На то је наводила молба приватног доцента, Николе С. Јовановића, Американца⁴¹. Он је, наиме, 25. новембра 1884. године одржао на Великој школи приступно предавање под називом „Значај инглеског језика за српску науку и практику” и топло, патриотски, скоро пророчки и далековидо говорећи о нашој несрећној прошлости, нејакој науци и пракци, поручио да се циновски точак цивилизације окреће према културном колосу и док је француски језик само међународно-политички потребан језик, дотле, од тога дана кога он назначавача, улазећи језик на Великој школи „инглески”, само је први кључ од првих врата првога народа и културнога колоса на земљи. Ректор Велике школе, Светислав Николајевић, у свом допису од 16. септембра 1888. године, извештава да је према његовом усменом налогу покренуто питање за које би науке и колико питомаца требало послати на стране школе, имајући у виду тадашње потребе Велике школе и опште научне потребе. Под бројем 16, од 22 међу наведеним катедрама, нашло се да су за учење германске и романске филологије потребна

три кандидата⁴². Расписан је јавни течај за „шиљање државних питомаца на више науке ван земље⁴³”.

Ослоњени на архивску грађу, немамо, нажалост, увид у то да ли је тим конкурсом тражен и кандидат за немачки језик јер избор није извршен, с обзиром на то да је исти предлог поновљен и четири године касније. Реално стање високошколске, а и средњошколске наставе немачког језика у Србији верно осветљава допис гимназијског професора немачког језика Стевана Предића, упућен 1888. године Министарству просвете. Он саопштава министру како је учио упоредо географију, метеорологију, океанографију и космологију, а по два семестра физику и геологију у периоду од 1880. до 1883. године у Бечу, када је дознао да је у гимназијама у Србији најјача потреба за добро спремљеним наставницима немачког језика, те је посветио сав свој труд темељитом изучавању тога предмета⁴⁴. Импресивно је да се Стеван Предић одазива наставним потребама отаџбине, нудећи свесрдно своје услуге и стечена знања. Интересантно је да он у свом обраћању министру предлаже да на добро уређеним курсевима и семинарима спрема зрелије ђаке за наставнике немачког језика у средњим школама, чиме би се држави „заштедели огромни трошкови око шиљања питомаца у иностранство, а створио би се за сразмерно кратко време сасвим добро спремљен подмладак за немачку струку⁴⁵”. Августа 1888. године ректор скреће пажњу министру просвете на незаступљеност катедре за руски језик и литературу, и ту још стоји да је катедра непопуњена, а оловком је додато – „а немамо човека, кад нађемо, онда”. Та реченица најбоље илуструје постојеће стање у тадашњој високошколској настави⁴⁶. Расписан је јавни стечај 21. јануара 1889. године, који је два пута понављан у *Српским новинама*. Тим стечајем је тражено да се јаве кандидати за побројана питомачка места, а о избору ће одлучити Министарство просвете по саслушању Академијског савета. Од 53, изабрано је 15 кандидата⁴⁷. Документ сведочи да се међу стипендистима налазио бриљантни великошколац Јован Цвијић, кога је предложила Велика школа због непоседовања имања, а као место учења одређен је Беч, уз државну помоћ у висини од 2500 српских динара. Богдан Поповић се као питомац већ налазио на страни, са буџетски одређеном стипендијом у висини од 5000 динара. Павле Поповић, кога није предложила Велика школа, такође је учио у иностранству, у Паризу, а био је питомац за економију и финансије Правног факултета, чији је декан био Андра Ђорђевић, потоњи министар просвете, ујак браће Поповић. Ово није ништа необично, јер су са Филозофског факултета предложена „два филозофа” да иду на студије за рударско инжењерство. Протестна писма тим поводом потписало је пет професора Техничког факултета, као и начелник рударског одељења. Ректор Велике школе је у свом одговору молио министра просвете да потврди избор за предложене питомце, рударе. Свим питомцима је одређена сума годишње државне помоћи у износу од 2500 српских динара у злату. У рубрици „Друге препоруке” стајало је за понеке кандидате питање да ли

знају који језик, као и да ли су преводили или израдили неки темат. Било је и мишљења да се „шиљу на страну само за оно што се никако не може у Србији научити, а врло је потребно, те да се не шиљу они који не знају језике, о томе и испит”⁴⁸. То је било прогресивно, али и усамљено и нереализовано мишљење о потреби спровођења испита у циљу провере знања неког страног језика приликом одлажења на студије у неку страну земљу.

У договору са ректором, јавља се за хонорарног доцента немачког језика и литературе при Великој школи Херман Јозефовић, тадашњи преводилац у Министарству иностраних дела, Немац из Пруске⁴⁹, који је у Србију дошао 1883. године, а од новембра 1888. прешао у српско поданство и посрбио своје презиме од свог другог имена Јозеф, као што је то касније учинио и пожаревачки професор немачког језика, Рудолф Бикл у Бикловић. Свршени је правник са положеним референдарским испитом, који је по прајском систему одговарао француском „licence”, преводилац је српских писаца Ј. Ст. Поповића и Ђуре Јакшића и аутор једног самосталног списатељског рада под називом „Кромвел”. Спроводићи његову молбу, министар је замолио ректора да се ова доцентура, уз анализу кандидатових квалификација, изнесе пред Академијски савет, „поради одлуке о завођењу курса немачког језика на Великој школи и о начину како да се ова предавања реализују”. Иако је министар био сагласан са овом реализацијом, ова се молба о отварању катедре за доцентуру немачког језика и литературе, на основу мишљења Академијског савета Велике школе, није позитивно решила⁵⁰. У свом поновљеном јављању, 28. августа 1889. године, Јозефовић наглашава да је боравећи пет година у Србији научио српски језик, израдивши притом повеће преводе књижевне природе и он држи да у наставној струци може бити од користи као предавач немачког језика. Чак је предлагао своје хонорарно ангажовање на Великој школи, „после редовног канцеларијског посла”, а и за неке сате пре подне недељно може добити дозволу од стране надлежних. Одбијен је укупно три пута и није му се испунила жеља да немачки језик предаје, макар у некој основној школи⁵¹. Децембра 1889. године ректор Велике школе Светислав Николајевић моли министра да што пре распише стечај за све побројане науке, подвлачећи да је Академијски савет више пута наглашавао незгоде од којих пати настава са хонорарним наставницима, који се постављају министровим потписом, те да их замени сталним постављеним краљевим указом⁵².

Почев од школске 1888/89. године почиње да излази *Прећлег љређаванња*, да би се имао увид у наставни рад на Великој школи. Пре тога су постојали само извештаји, као и од 1870. године уведени ђачки лист, тј. *index*. Ректор Стојан Марковић је крајем јуна издвојио из буџета потребна средства за штампање прегледа предавања великошколских наставника на свим факултетима, у коме су дати сви подаци о раду, збиркама, библиотекама. Бесплатно су дељени свим слушаоцима и заинтересованој „неакадемској публици”, да се у јавности учини доступним стручно-научна активност највише установе

за образовање у земљи⁵³. У распореду одржаних испита на Великој школи за други течај те године, неизвесно је да ли је настава из руског и француског језика као необавезна била уопште и одржана, мада за француски језик стоји име Алфонс Магру. У јунском испитном року одржани су само испити из грчког и латинског језика и филологије код професора Бошковића⁵⁴.

По доласку на власт аустрофила Александра Обреновића, било је покушаја да се као први језик обавезно учи немачки, а као други француски језик⁵⁵. Евидентан је био недостатак како наставника тако и учбеника. Радило се према немачким школским књигама⁵⁶. Највећи проблем у раду Велике школе представљао је хронични недостатак стручног професорског кадра⁵⁷. Јављали су се током вишедеценијског постојања Велике школе кандидати из Аустроугарске⁵⁸. Војводина је обезбеђивала највећи део професорског кадра; из аустроугарског Загреба јавио се и Анте Старчевић, за конкурсом тражену и непокривену катедру математике. Одбијен је. Исте године прочитан је на збору Професорског друштва на Историјско-филолошком одсеку Велике школе реферат о настави и знању туђих живих језика. Истакнут је важан проблем – да Велика школа у свом садашњем устројству нема никаквих одредаба које би се односиле на формирање наставничког кадра. Наставнички контингент за живе језике био је састављен махом од странаца који су рђаво знали српски језик, или су узимани они ђаци са Велике школе који су крвавим трудом могли да напабирче нешто знања из живих језика, а они већином нису одговарали постављеним задацима. Владало је уверење да је за наставника језика довољно да зна језик који предаје, а знање српског језика долазило је као услов на другом месту или се то никако није узимало у обзир. Закључено је да је неопходно да наставници туђих језика морају темељно да знају српски језик⁵⁹. Да би се поменуте незгоде пребродиле, предложено је да се на филолошком одсеку Велике школе издвоји једно нарочито одељење, на коме би се припремали будући наставници живих језика и њихове литературе уз обавезно учење методике наставе, како би свршени великошколци одмах по завршетку студија могли са успехом вршити своју наставничку дужност⁶⁰.

Новија истраживања⁶¹ сведоче да се немачки језик полагао на Великој школи и пре формирања катедре за немачки језик и књижевност, о чему сведочи документ Велике школе који садржи „Правила о испитима на историјско-филолошком одсеку Филозофског факултета”. У том документу је истакнуто да се међу стручним испитима налазе и немачка граматика и немачки писци до 18. века, као и немачка књижевност⁶².

Последња деценија 19. века била је четврта деценија непостојања наставе немачког језика на Великој школи. У години поновног оживљавања идеје о отварању универзитета, дошло се до првог пројекта Закона о Универзитету, али је уместо тога донет Закон о изменама и допунама претходног закона, којим је извршена даља и темељнија реорганизација Велике школе, односно њених факултета. Оцењено је да су факултети у оквиру Велике

школе развијени до степена савремених факултета и високих школа. У тој последњој деценији 19. века, исте године када је уведена и осморазредна гимназија, по новом наставном плану ученици су могли да уче само један живи језик. Указала се императивна потреба да се међу постојећим наукама, које се имају предавати на катедрама, а које нису попуњене и заступљене, обавезно нађе немачки језик и литература⁶³. Још је 1889. године од стране министарства просвете предложено Академијском савету да се на Велику школу поставе нарочити наставници за живе туђе језике, а како је ова потреба постављањем г. Маргуа за контрактуалног професора унеколико већ подмирена, што се тиче француског језика⁶⁴, сада је време за постављањем нарочитих наставника за немачки и руски језик и литературу.

НАПОМЕНЕ

¹ Тешић (1988, 25)

² “ “ 49.

³ Николајевић (1889, 222)

⁴ Грујић (1971, 88)

⁵ Грујић (1971, 275)

⁶ Станојевић (1927, 78)

⁷ Тешић (1965, дис.)

⁸ Грујић (1971, 276)

⁹ АС, МПс, Ф, VIII, р 1325, 863

¹⁰ АС, МПс, 1875, XI, 182

¹¹ Исто

¹² Милојев, Вуковић (1963, 7)

¹³ Николајевић (1889, 222)

¹⁴ Исто

¹⁵ Виша женска школа (1881, 104–105)

¹⁶ Царић (1980, 75)

¹⁷ Симоновић (1985, 77)

¹⁸ АС, ВШ, 1863, 15; Ас, МПс, 1863, VIII, 1520)⁵⁰ АС, МПс, 1889, XIII, 261.

¹⁹ Баралић (1967, 39)

²⁰ АС, МПс, 1875, XI, 182) и Информатор 15.

²¹ Грујић (1971, 299)

²² Трговчевић (2003, 69–80)

²³ АС, МПс, 1863, VIII, 1519.

²⁴ Исто

²⁵ АС, МПс, 1866, VIII, 1331.

²⁶ Грујић (1971, 299)

²⁷ Симоновић (1989, 78)

³³ Баралић (1967, 69)

³⁴ Исто, 79

³⁵ Југовић (1939, 194)

³⁶ Нав. дело, 289.

³⁷ Симоновић (1985, 77)

³⁸ АС, ВШ, 1884, 9.

³⁹ АС, ВШ, 1884, 185.

⁴⁰ Исто

⁴¹ АС, ВШ, 1884, 195.

⁴² АС, МПс, 1892, X, 110.

⁴³ АС, МПс, 1891, X, 110.

⁴⁴ АС, МПс, 1888, II, 211.

⁴⁵ Исто

⁴⁶ АС, МПс, 1883, XVII, 176.

⁴⁷ АС, МПс, 1892, X, 110.

⁴⁸ Исто, без датума и потписа.

⁴⁹ Царић (1982, 78)

⁵⁰ АС, МПс, 1889, XIII, 261.

⁵¹ Царић (1980, дис.)

⁵² АС, МПс, 1893, XVII, 176.

⁵³ АС, МПс, Ф, VII, 34; 1888; Грујић (1971, 283)

⁵⁴ АС, МПс, 1891, XV, 135.

⁵⁵ Крњић Цекић (1995, 5. 2. Политика)

⁵⁶ Половина (1971, 58)

⁵⁷ Информатор, 1911, 15.

⁵⁸ Мучалица (1963, 9–10)

⁵⁹ Несторовић (1840, 561)

²⁸ Грујић (нав. дело, 299)

²⁹ АС, МПС, 1875, XI, 182

³⁰ Исто

³¹ Баралић (1967, 59)

³² Петровић (1901, 24)

⁶⁰ Исто (560–651)

⁶¹ Симоновић (1985, 77)

⁶² Исто

⁶³ Тешић (Ист. срп. народа, VI, 506)

⁶⁴ Глоса (1996, 17)

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Ашбах (1865): Joseph Aschbach, *Geschichte der Wiener Universität im ersten Jh., 500 Jahresfeier*, Wien.

Архив Србије (АС): Министарство просвете (МПС); Велика школа (ВШ), П.

Брикер (1944): Christian Brückner, *Deutsche Spuren in Belgrad*.

Баралић (1967): *Зборник закона и уредаба о Лицеју, Великој школи и БУ*, Београд.

Белић (1935): Александар Белић, Филологија и лингвистика, *Српски књижевни гласник*, бр. 44–45, 29–33.

Бојовић (1986): Снежана Бојовић, Реформе Лицеја и Велике школе и оснивање Универзитета у Србији, *Историјски гласник*, 1, 68–69.

Годишњи извештај (1901): *Годишњи извештај о Вишој женској школи краљице Драге у Београду*, 104–105, Београд.

Гавриловић (1906): Богдан Гавриловић, *Споменница о оиварању Универзитетске, Еволуција више наставе у Србији*, Београд.

Грујић (1971): Владимир Грујић, Велика школа у Београду, *Годишњак града Београда*, XVIII, 298.

Грујић (1973): Владимир Грујић Велика школа уочи прерастања у Универзитет, *Годишњак града Београда*, XX, 267.

Димитријевић (1973): Радмило Димитријевић, Прилог историји развика БУ, *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, 39/3–4, 314.

Ђорђевић (1946): Тихомир Ђорђевић, Србија пре сто година, *Просвета*, I–II, Београд.

Ђурић (1963): Војислав Ђурић, Стогодишњица Београдског Филозофског факултета, *Полијтика*, 24. новембар 1963.

Жујовић (1897): Јован Жујовић, *Садашње уређење Велике школе. Извештај ректора прочићан на Свјетосавској прослави 14. јануара 1897. године*.

Знамениити Срби XIX века (1901–1904): I, II, III, Загреб: Српска штампарија.

Извештај о Великој школи за 1903/04. школску годину, Београд, 10.

Извештај о Гимназији кнеза Александра I за шк. 1899/900 годину, Пожаревац, 1902.

Историја српског народа (1983): I–VI, 2, Београд.

Информатор (1920): *Информатор о раду Филозофског факултета 1903–1905*, Београд.

Јовановић (1884): Никола Јовановић Американац, *Значај италијанског језика за српску науку и Краљевско-српска државна штампарија*, Београд.

Јосифовић (1939): Стеван Јосифовић, Научни рад др Милоша Тривунца, *Летопис Матице српске*, 351, 420–431.

Југовић (1939): Миодраг Југовић, *Прва београдска гимназија (1839–1939)*, Београд.

Константиновић (1963): Зоран Константиновић, Катедра за немачки језик, *Свој година Филолошкој факултетима (1863–1963)*, Београд.

Ковачевић (1948): Божидар Ковачевић, Од Лицеја до Универзитета, *Дуја*, 4, 177–178.

Крстић (1902): В. Крстић, *Прва посланица њоводом најновијег избора на Великој школи*, Београд.

Крњаић-Цекић (1994): Нада Крњаић-Цекић, Школовање у иностранству Владислава Ф. Рибникара, *Полиџика* (фелтон), 17. 8 – 28. 8. 1994.

Крњаић-Цекић (1995): Нада Крњаић-Цекић, Учитель немачког језика краља Александра Обреновића, *Полиџика*, 5. 2. 1995.

Крњаић-Цекић (1996): Нада Крњаић-Цекић, Настава страних језика на нефилолошким факултетима у Србији (1838 – 1905), *Glossa*, 4, Београд.

Крњаић-Цекић (2001): Нада Крњаић-Цекић, Великани старог Филозофског факултета, академик проф. др Милош Тривунац и др Пера Слијепчевић, *Српски језик*, 1–2, Београд.

Крњаић-Цекић (2005): Нада Крњаић-Цекић, Увођење страних језика у ослобођену Србију, *Преводилац*, 3–4, Београд.

Крњаић-Цекић (2008): Нада Крњаић-Цекић, *Универзитет у Београду и Војска Србије (Сваки човек има своје време, свако време има своја човека)*, Београд: Машински факултет.

Крњаић-Цекић (2010): Нада Крњаић-Цекић, Страни језици у Србији на претечама Београдског универзитета, *Узданица*, VII/1, Јагодина: Педагошки факултет, 125–132.

Мајзнер (1896): Павле Мајзнер, *Реформа језиковне насјаве*, Београд.

Милисавац (1949): Живан Милисавац, Прослава 100-годишњице БУ, *Летњојис Мајице српске*, књ. 363, 59–60.

Милићевић (1888): Милан Милићевић, *Поменик знаменијих људи у српској народа новијег доба*, Београд.

Милојев, Вуковић (1963): В. Милојев, Ђ. Вуковић, Лицеј постаје Велика школа, Стогодишњица Универзитета, *Сјудениј*, XVIII, 7.

Мојашевић (1961): Миљан Мојашевић, Развитак германистике код Југословена до Другог светског рата, *Анали Филолошкој факултетима*, књ. 1, 191–230.

Мучалица (1963): Олга Мучалица, Од Лицеја до Универзитета у Београду (1838–1920), *Насјавна и васјијање*, XII, 9–10.

Насјавник (1902): (1890–1914), књ. 26, св. 5–6, 1914.

Научни радници Београдској Лицеја, Велике школе и Универзитетима (1949): Београд.

Насјавно особље свију факултетима и Прејлед предавања за 1902/03. школску годину.

Несторовић (1840): Ј. В. Несторовић, О настави живих језика, знање туђих језика, *Насјавник*, 4, 561.

Николајевић (1889): Светислав Николајевић, *Краљевско-српска Велика школа за 50 њених година*, Београд.

Половина (1968): Пера Половина, Настава и уџбеници француског језика у Србији до 1873. године, *Анали Филолошкој факултету*, 9, 144.

Половина (1971): Пера Половина, *Уџбеници француској језика код Срба до 1914. године*, Београд: Друштво за стране језике и књижевност.

Петровић (1901): Мита Петровић, *Финансије и усјанове обновљене Србије*, XXIV, Београд.

Предић (1938): Милан Предић, Немачки као светски језик, *Српски књижевни гласник*, 55/4, 457.

Прејлед предавања од 1888/89. школске године, Наставничко особље свију факултету Српске краљевске Велике школе 1888/89.

Радевић (1965): Милорад Радевић, Први Руси професори у Београду, *Историјски гласник*, 1, 83–88.

Радевић (1971): Милорад Радевић, Почети наставе руског језика у Србији (1852–1863), *Настава и васпитање*, 20, 493–505.

Симоновић (1985): Мирослава Симоновић, Развој наставе страних језика у Србији (1820–1863), *Зборник Историјског музеја Србије*, Београд.

Симоновић (1989): Мирослава Симоновић, Настава страних језика у високом школству у Србији од 1838. до 1912. године, *Архивски прејлед*, 1–2, 74–88.

Станојевић (1928): Станоје Станојевић, Велика школа, *Народна енциклопедија*, I–IV, Загреб.

Сто година Универзитету у Београду (1863–1963) (1988): Београд.

Сто година Филозофској факултету (1863–1963) (1963): Београд.

Сто педесет година Универзитету у Београду 1838–1988 (1988): Београд.

Страњаковић (1940): Владимир Страњаковић, Србија, привлачно место Југословена 1844–1848, *Српски књижевни гласник*, 61, 508–524.

Тешић (1961): Владета Тешић, *Морално васпитање у школству Србије од 1830. до 1873. године*, дисертација, Београд.

Тешић (1965): Владета Тешић, Сто година од доношења закона о устројству реалке у Србији, *Настава и васпитање*, 14, 1–2.

Томић (1902): Сима Томић, Велика школа – Унив. српски, *Наставник*, XIII, XIV/5, 141–152.

Трговчевић (2003): Љубинка Трговчевић, *Планирана елија: О студентима из Србије на европским Универзитетима у 19. веку*, Београд: Историјски институт.

Тривунац (1929): Милош Тривунац, *Зборник у часи Бојдана Појовића, Из ђачких усјомена*, Београд: Геца Кон.

Царић (1980): Жарко Царић, *Настава немачкој језика у Србији и Ц. Гори до 1914*, Београд, дис.

Царић (1982): Жарко Царић, Увођење немачког језика на Велику школу (1863–1905), *Годишњак рада Београда*, XXIV, 75–85.

Шемајтизам одликованих лица у Краљевини Србији од 1865. до краја 1894. године (1895): Београд.

Nada M. Krnjaić-Cekić

Universität Belgrad

Maschinenbau Fakultät

SERBISCHE KÖNIGLICHE „VELIKA ŠKOLA” (1863–1905)

Zusammenfassung: An den Fakultäten der Belgrader „Velika škola” waren seit dem 1873. nur französische Literatur und lateinische Klassiker nach dem damaligen Lehrplan obligatorisch.

Deutsch wurde erst seit dem 1891. Jahr am Lektorat für alle Studierenden der drei bestehenden Fakultäten gelernt.

Schlüsselwörter: Hochschulunterricht an der „Velika škola”, die Eröffnung der Lehrstühle für Fremdsprachen, nichtkompetente Lehrkräfte.

Александар С. Николић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за германистику

УДК 821.112.2(436)-31 Kafka F.
811.112.2(436) '255.2=163.41
811.163.41'367.635'37
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.035N
Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 8. април 2022.

СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА СРПСКИХ ПАРТИКУЛА *БАШ* И *БАР* У ПРЕВОДУ РОМАНА *ПРОЦЕС* ФРАНЦА КАФКЕ

Ајстѝракиј: Предмет истраживања овог рада јесу српске партикуле *баш* и *бар* у преводу романа *Процес* Франца Кафке. Циљ рада је да се методом анализе превода изолују сви делови романа који су у српској верзији преведени поменутиим партикулама како би се утврдило да ли у процесу превођења долази до подударања на нивоу врсте речи, односно да ли су *баш* и *бар* резултат одређене немачке партикуле у немачком оригиналу, неке друге врсте речи или су пак употребљени без адекватног еквивалента у оригиналу а ради усаглашавања текста са духом српског језика. Затим ће се истаћи и анализирати најчешћи, тј. најфреквентнији еквиваленти двају партикула. Резултати анализе могу се применити како у будућим истраживањима у овој области тако и у преводима који изискују употребу партикула *баш* и *бар*.

Кључне речи: партикула, *баш*, *бар*, *Процес*, Франц Кафка, немачки–српски, еквивалентност.

1. УВОД

Партикуле представљају изузетно опсежно подручје, посебно у усменој комуникацији где је њихово значење најчешће повезано са ширим контекстом целокупног исказа, те се приликом анализе појединачних реченица, извучених из поменутог контекста, губе све појаве везане за целину исказа (Бахтин 1980: 270). Иако српски и немачки језик обилују партикулама, приметно је да је ова врста речи у страним филологијама па самим тим и у страниј литератури, међу којима предњачи немачка, много заступљенија него у српској, што ову област у домаћој лингвистици чини још увек недовољно истраженом.

За ову врсту речи везују се и бројни проблеми у пракси – што је уједно и фокус овог рада – пре свега у домену превођења, будући да партикула у

српском или немачком језику неретко наилази на више могућих преводних еквивалената, што додатно отежава посао преводиоца¹.

Потешкоће се јављају и у домену класификације партикула а један од кључних разлога јесте чињеница да партикуле имају своје хомонимне облике у другим врстама речи. У српском језику су обликом везници као нпр. *a*, *u*, *īa* или прилози *можда*, *ваљда*, *ишак* (Стевановић 1979: 383), док у немачком језику партикуле свој хомонимни пар могу да пронађу и у придевима: *gerade* (срп. паран/прав), *einfach* (срп. једноставан/природан) (Турмаир 1989: 22). О класификацији партикула ће још бити речи.

Предмет истраживања у овом раду су српске партикуле *баи* и *бар* као преводни еквиваленти у роману *Процес*² Франца Кафке. Циљ анализе јесте да се пронађу сви делови романа који су довели до употребе поменутих партикула у преводу на српски језик како би се установило да ли су *баи* и *бар* били резултат одређене партикуле у немачком језику, неке друге врсте речи, или су пак употребљене без одговарајућег еквивалента у оригиналу како би текст био у духу српског језика.

За појам еквиваленције везују се бројне теорије превођења, у којима је пут од оригинала до превода представљен сложеним процесом који захтева и језичко и интеркултурно знање. Теорија која се више усредсређује на разјашњавање односа између циљног текста и изворног текста представљена је Колеровим **нормативним захтевом за еквиваленцијом**. Колер еквиваленцију сматра потенцијалном варијантом сврставања а сам превод репродукцијом текста (2004: 194–195). Према захтеву нормативне еквиваленције, превод резултира односом еквиваленције између полазног и циљног језика, што само по себи није довољно. Задатак науке о превођењу је стога да анализира овај однос, да га опише и укаже на потенцијалне проблеме, при чему тип еквиваленције зависи од врсте текста и његове функције. Анализа превода у овом раду ослања се управо на Колерову теорију нормативног захтева еквиваленције.

2. О ПАРТИКУЛАМА

Када се у лингвистичким круговима говори о партикулама, најчешће се поставља питање њихове функције и семантичке способности. У *Речнику*

¹Семантичка анализа немачких модалних партикула *ja* и *doch* заснована на роману Хајнриха Мана *Професор Унрат или Крај једног тиранина* (нем. *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*) показала је укупно 23 могућа превода партикуле *ja* и 17 различитих превода партикуле *doch* (Николић 2020: 15–28).

²У овом раду коришћен је роман *Процес* у преводу Јовице Аћина (2011) који је између осталог на српски језик превео и приредио и *Разговоре с Кафком* аутора Густава Јануха, а објавио је и сабране цртеже Франца Кафке под називом *Шетња по крову*.

Майице српске под одредницом 'партикула' наилазимо на дефиницију речце без властитог значења, најчешће као саставни, додатни део за истицање других речи (РМС 2011: 900), док *Универзални речник немачког језика* наглашава да је у питању непроменљива врста речи, која модификује изјаву, те да изоловано нема нити синтаксичку функцију нити значење (Дуден 2003: 1186). Пипер и Клајн (2013: 215) такође помињу непроменљивост и синтаксичку несамосталност ових речи, истичући притом њихову примарно прагматичку функцију. Слично тумачење нуди и Левинсон (1983: 83) који сматра да партикуле треба посматрати као елементе организације већих говорних јединица, док Станојчић и Поповић (2005: 128) наглашавају истицање личног става говорника према садржају помоћу ових непроменљивих речи које су, морфолошки гледано, прилози и везници. Ристић и Радић-Дугоњић (1999: 148), са друге стране, бавећи се когнитивним аспектима проучавања партикула исте помињу у контексту модалних оквира, где се реализују оне информације које се тичу интенције говорника и прагматичко-циљног карактера адресата.

Харалд Вејд (Harald Weydt), зачетник научног бављења партикулама у немачкој лингвистици, у својим радовима истиче да се употреба ових речи преваходно односи на говорни језик и комуникативну ситуацију у којој учествују говорник и реципијент (Хенчел, Вејд 1989: 14). Доминантнију употребу ових речи у говорном језику између осталог наглашава и Стана Ристић (1993: 75–76), наводећи да се њихово значење реализује у комуникацијском акту конкретне говорне ситуације, те да се у лексички систем партикула секундарно укључују и друге врсте речи и неки њихови облици, што се на одговарајући начин евидентира у лексикографији. О доминантној заступљености партикула у усменој комуникацији пише и Славица Шокица која конверзационе партикуле помиње у контексту телефонског разговора и констатује њихову употребу индикатора особина целокупног разговара истичући притом употребу ових речи у презавршавању или завршавању разговора, код увођења нових тема, као и код започињања самог разговора (Шокица 1987: 189–210).

Неслагања су присутна код одређивања значења партикула. Док поједини лингвисти партикулама приписују макар минимално самостално значење (Блумрих, Дикерт, Кемпке 1984: 855), већина семантику ових речи негира или стриктно везује за појављивање са другим речима. Тако Славица Шокица (1987: 196) значење партикула везује за додатно нијансирање значења других речи, синтагми или реченица, а Виноградов (1947: 663) истиче широк семантички опсег и флексибилност лексичког и граматичког значења партикула с обзиром на њихово стилско и експресивно функционисање у говору или тексту. Водећи се сличним схватањима, Жарко Бошњакловић (1980: 17) партикуле назива реченичним модификаторима дефинишући их као језичке јединице које ближе одређују, допуњују и интензификују другу језичку јединицу.

На основу свега наведеног свакако се може доћи до закључка да се партикуле заправо не могу тумачити изоловано, већ само у комбинацији са другим речима, при чему на различите начине модификују изјаву говорника, односно могу се везивати за одређено значење само у одређеном контексту.

3. О КЛАСИФИКАЦИЈИ ПАРТИКУЛА

Овај сегмент у научном бављењу партикулама такође изазива различите приступе како у српском тако и у немачком језику. Тако Павица Мразовић (1990: 301–309) приликом класификације партикула у српскохрватском језику наглашава да се иста односи на партикуле „у ужем смислу” узимајући у обзир чињеницу да се термин „партикула” неретко везује за све непроменљиве врсте речи једног језика, те разликује следеће групе:

- 1) Градуативне партикуле: *бар, баш, и, ни, само, њек...*
- 2) Конверзационе партикуле: *а, ама, е, ено, ејџо, ево, ња, њаа, зар...*
- 3) Еквиваленти реченица које се могу поделити у три подгрупе:
 - а) Реакција на постављено питање: *га, не, како га не...*
 - б) Реакција на друге комуникативне садржаје: *добро, хвала, молим...*
 - в) Узвици: *ах, јао, уф...*
- 4) Копулативне партикуле: *грајо, мило, жао...*
- 5) Модалне партикуле
 - а) Модалне партикуле I: *коначно, можда, сигурно...*
 - б) Модалне партикуле II: *ионако, додуше, међујим*³...

Милка Ивић (1978: 1–16) у контексту партикула разликује тзв. реченичне модификаторе интерног и екстерног типа, с обзиром на то да ли уносе нови детаљ у дату информацију или се пак помоћу њих поменути информација везује за шири контекст, док се Жарко Бошњаковић, водећи се теоријском поставком Милке Ивић, пре свега бави интерним типом модификатора наводећи притом следеће: *баш, бар, ваљда, веровашно, већ, више, и, још, канда, као, можда, нарочито, ни, обавезно, ојет, ња, њак, само, сигурно, ње, њобоже, ујошњие, ујраво и чак* (Бошњаковић 1980: 17–25).

Стана Ристић (1993: 77–78) пак истиче партикуле које у први план стављају садржај исказа, те означавају различите логичке везе међу његовим сегментима и притом разликује компоненте са следећим значењима:

- 1) Једнакости: *њако, наиме, дакле, елем, баш, ујраво...*
- 2) Супротстављености: *ујркос, међујим, њак, шјавише...*
- 3) Допусности: *додуше, свеједно, макар, њак, јод...*

³ Основна разлика двају група модалних партикула лежи у могућности прве групе да буде одговор на питање: *Да ли ћеш доћи данас?* – *Можда*.

4) Ограничавања: *само, бар, макар, умало, сем...*

5) Проширивања: *чак, још, иначе, онако, ионако...*

За потребе овог рада свакако је неопходно указати и на немачке партикуле које модификују садржај изјаве или исказују став говорника према њој. У том контексту треба поменути списак Харалда Вејда, који се у другим радовима допуњује или скраћује, али свакако узима као основ: *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, (ein)-mal, etwa, gerade, halt, ja, ruhig, schon, vielleicht* и *wohl* (Вејд 1969: 19). Анализом корпуса утврдиће се у којој мери су партикуле *баш* и *бар* биле резултат наведених немачких партикула у оригиналу.

4. О ПАРТИКУЛАМА БАШ И БАР

Предмет истраживања овог рада јесте употреба партикула *баш* и *бар* у преводима са немачког језика. У претходном делу истакнута је припадност поменутих партикула у различитим класификацијама, те се нпр. по Павици Мразовић ове индеклинабилне речи везују за градуативне партикуле, док их Жарко Бошњаковић помиње у контексту реченичних модификатора интерног типа. Стана Ристић, са друге стране, *баш* и *бар* не сврстава у исту групу истичући прву са значењем једнакости а другу у контексту ограничавања садржаја исказа, док Пипер и Клајн (2013: 215) поменуте партикуле наводе као речце сродне прилозима које исказују различите врсте става према радњи, потврђивања, истицања неизвесности, сумње, супротности итд.

- *Баш сам тебе изражио.*
- *Требаће ми бар пола саћа хода.*

4.1 Партикула *баш* одређена је у *Речнику Мајнице српске* као прилошка речца за истицање неке речи, израза или реченице: *Она баш нишћиа не ради*; за исказивање истовремености: *Било је баш за Божић*; а јавља се и уз негацију на четири различита начина:

- а) ублажавање или ограничавање исказа: *Није баш леја.*
- б) одбијање, неслагање са нечим: *Баш ти не дам шај новац.*
- в) за истицање могућег иако се очекује супротно: *Ићи ћу на такмичење баш и да нећу успети.*
- г) иронично значење: *Баш он зна!*

Истицање и појачавање интензитета речи или исказа помоћу *баш* истакнуто је и у *Речнику САНУ*, при чему се ова одредница такође помиње у контексту службе као узвик за исказивање разних осећања попут одобравања, чуђења, неверице, одбијања или негодовања (РСАНУ 1959: 352–354).

- А: *Јеси ли чула да се Ђосићођица Роса испросила?* Б: *Баиш?*

Употреба партикуле *баиш* везује се, између осталог, и за однос говорника према садржају исказа, те у тим случајевима реализује категоријално значење модалности и заједно са партикулама *нормално*, *свакако*, *наравно*, *сићурно*, *добро*, *да*, *ишако* и *ишако је* конкретизује одобравање или прихватање у исказу (Ристић 1999: 86). У овом контексту треба истаћи постојање комбинације *вала баиш* чиме се додатно појачава интензитет исказа одобравања, односно прихватања.

- *Њећова замисао баиш може да усје.*

Са друге стране *баиш* се везује и за реализацију значења логичких односа, при чему садржај комуникације ставља у први план, а заједно са *ишаман*, *ућраво*, *зайраво* и *ишик* исказује односе временске и просторне блискости (Ристић 1999: 87):

- *Баиш кад су свайћови из цркве излазили, он делейи међу њих.*

У овом контексту се *баиш* и остале партикуле ове групе по функцији приближавају везницима или предлозима.

Партикула *баиш* спада и у групу тзв. интензификатора, при чему се синонимично употребљава са *ућраво* а може стајати уз:

- а) прилог: *Баиш је ишако.*
- б) именичку реч: *Баиш њему!*
- в) глагол: *Онај који ише глега ишај ише баиш види.*

Партикула *баиш* јавља се и у комбинацији са другим елементима. Поред поменуте *вала баиш*, синтагматске конструкције које укључују поменуту партикулу јесу и *баиш као* за поређење истоветних догађаја и *баиш иши хвала* за исказивање захвалности која може бити и иронично постављена (Бошњакковић 1980: 18).

- *Ово месћо је баиш као на сликама.*
- *Баиш иши хвала ишио си ми йомоћао⁴.*

4.2 За разлику од *баиш*, индеклинабилна реч *бар* у *Речнику Мајишце српске* није одређена као партикула, већ као прилог који означава какво узимање или ограничавање (*Осћави ми бар једну јабуку!*), док други аутори, попут Мразовић, Ристић и Бошњакковић, пак, истичу њену функцију партикуле са детаљним описом њених значења и функција. Тако се партикули *бар* такође приписује интензификаторска функција са значењем прихватања алтернативног решења услед немогућности реализовања примарног, при чему

⁴Интензитет исказа може се додатно појачати додавањем партикуле *е* на почетку.

се истиче и егземплификована функција ове партикуле за истицање недоживљених, односно очекиваних збивања (Бошњаковић 1980: 19).

- *Када већ не моју да оићуићујем у Ећићаић, бар да ѿроуићујем Србијом.*

Стана Ристић (1993: 90) обе партикуле истиче с обзиром на њихову реализацију значења логичких односа, са разликом да партикулу *бар* помиње у вези са односом појединачног и општег са значењем ограничавања или усмеравања, заједно са *само, једино, искључиво* итд., док *баи* везује за исказивање односа временске и просторне блискости.

- *Уради бар гео домаћег загајка.*

Оно што је занимљиво у вези са партикулом *бар* јесте у уводу поменути феномен хомонимије који се везује за ову врсту речи. Наиме, већина партикула има своје хомонимне облике у другим врстама речи, а најчешће у везницима и прилозима. Међутим, у овом случају треба истаћи именицу *бар* у значењу 'ноћни забавни локал с музиком', 'мали локал у коме се алкохолна пића пију стојећи', 'пулт за којим се служи пиће гостима' или чак 'ормарих у стану где се држе пића'. На сва ова значења из гастрономије долази и термин из физике са истим морфолошким обликом који се односи на јединицу за мерење атмосферског притиска (РМС 2011: 61). *Речник САНУ* на поменуте примере додаје још варош у јужном делу Црногорског приморја (1959: 297), која се, за разлику од претходних, пише великим почетним словом, будући да је реч о властитој именици. У наставку следи анализа партикула *баи* и *бар* као решење у превођењу са немачког.

5. АНАЛИЗА КОРПУСА

Анализом корпуса ексцерпирано је укупно 164 примера употребе партикула *баи* и *бар* као решење у превођењу романа *Процес* Франца Кафке са немачког језика на српски. Од укупног броја ексцерпираних примера, *баи* је уочен чак 109 пута као решење у српском преводу за чак 17 различитих варијанти у оригиналу. Са друге стране, партикула *бар* забележена је у преводу на српски језик 55 пута као решење за 5 различитих варијанти у оригиналном тексту. Предстојећа анализа корпуса утврдиће степен подударана на нивоу врсте речи, односно да ли су анализирани партикуле у српском језику у процесу превођења заправо превод одређене немачке партикуле, неке друге врсте речи или су пак уврштене у текст превода без адекватног еквивалента у немачком оригиналу а ради усаглашавања текста са духом српског језика.

5.1 Готово две трећине корпуса, односно 66%, чине примери са партикулом *баи*, што свакако треба узети у обзир приликом анализе. Наиме, у укупно 109 примера партикула *баи* наметнула се као решење у преводу на

српски језик у чак 17 различитих случајева. Убедљиво најфреквентнија варијанта еквивалентности јесте немачка партикула *gerade* са чак 65 појављивања, што је више од половине укупног броја примера. Следи партикула *eben* у 8 случајева, затим прилог *sehr* са три, придев *ganz* и комбинација партикула *aber gerade* са по два примера и 13 преводних еквивалената који су забележени само једном. Свеобухватан преглед преводних еквивалената партикуле *baui* приказан је у табели која следи.

Табела 1. Варијанте у немачком оригиналу преведене са *baui*

Оригинал на немачком	Учесталост	Оригинал на немачком	Учесталост
<i>gerade</i>	66	<i>besonders</i>	1
<i>eben</i>	8	<i>gar</i>	1
<i>sehr</i>	3	<i>übrigens</i>	1
<i>ganz</i>	2	<i>unmittelbar</i>	1
<i>abergerade</i>	1	<i>genauso</i>	1
<i>etwagerade</i>	1	<i>So</i>	1
<i>auchvielleicht</i>	1	<i>ebenso</i>	1
<i>ja eben</i>	1	<i>erst</i>	1
<i>auch</i>	1	Укупно	92

Партикула *baui* искоришћена је седамнаест пута у преводу на српски језик а да при томе није представљала превод конкретне речи у немачком оригиналу. Ти примери квалификовани су као нулти еквиваленти.

- 7. а. срп. *То није баи био доказ велике њприсебносџи.*
- 7. б. нем. *Viel Geistesgegenwart bewies das nicht.*
- 27. а. срп. *„О њублици не воде баи мноџо рачуна”, рече К.*
- 27. б. нем. *„Auf das Publikum nimmt man nicht viel Rücksicht”, sagte K.*

Преводилац у овим ситуацијама користи партикулу *baui* ради усаглашавања текста са духом српског језика, без обзира на то што не постоји конкретан преводни еквивалент у оригиналном тексту, што показују и следећи примери:

- 32. а. срп. *Заџо ово месџо баи⁵ није њпоџодно за канцеларију.*
- 32. б. нем. *Der Ort ist deshalb für Büroräumlichkeiten nicht geeignet.*

⁵У овом примеру се може говорити о непотребности коришћења партикуле у преводу, будући да реченица у оригиналу не истиче додатно непогодност места за канцеларију, већ је само констатује. Додатно наглашавање у оригиналу обезбедило би се партикулом *gerade* испред придева *geeignet* што би коришћење *baui* у преводу учинило неизбежним.

- 84. а. срп. *Е баиш⁶ добро шишо имам још једну сличну слику.*
- 84. б. нем. *Es trifft sich gut, daß ich noch ein ähnliches Bild hier habe.*

Као што је већ раније напоменуто, партикула *gerade* са 66 од укупно 92 случаја у којима није наступила нулта еквивалентност представља убедљиво најфреквентнији еквивалент партикуле *баиш*, при чему је у употреби помених партикула двају језика евидентна њихова функција интензификатора и појачивача речи или исказа.

• 31. а. срп. *Сага је њено лице било њик њред њим, и оно је имало сѡроѡ израз какав имају неке жене баиш у најлејшим годинама.*

• 31. б. нем. *Er hatte nun ihr Gesicht nahe vor sich, es hatte den strengen Ausdruck, wie ihn manche Frauen gerade in ihrer schönsten Jugend haben.*

• 35. а. срп. *Беху већ у ходнику, баиш њред оѡѡужеником коѡа је К. раније ословио.*

• 35. б. нем. *Sie waren schon im Gang und gerade vor dem Angeklagten, den K. früher angesprochen hatte.*

• 77. а. срп. *А ви баиш раѡиѡе на једној слици?*

• 77. б. нем. *Sie arbeiten gerade an einem Bild?*

• 93. а. срп. *Био сам баиш у чекаоници када сѡе ви ѡролазили.*

• 93. б. нем. *Ich war gerade im Wartezimmer, als Sie durchgingen.*

Ова партикула појављује се још два пута у комбинацији са партикулама *auch* и *etwa*, при чему заузима секундарну позицију:

• 44. а. срп. [...] *Поклонивши се К.-у и ујаку који му је баиш био окренуѡи леђима [...].*

• 44. б. нем. [...] *nachdem er sich vor K. wie auch vor dem Onkel verneigt hatte, der ihm aber gerade den Rücken zukehrte [...].*

• 83. а. срп. [...] *не мора се дојаѡи га ѡе баиш у време које је за њѡа можда најнезѡдније мораѡи га се мучи.*

• 83. б. нем. [...] *muß nicht fürchten, etwa gerade zu Zeiten, wo seine sonstigen Umstände dafür am wenigsten günstig sind.*

Други најфреквентнији еквивалент, партикула *eben*, забележена је тек осам пута, као у следећим контрастираним паровима:

• 11. а. срп. *„У ѡоѡе је баиш зачкољѡца”, рече К.*

• 11. б. нем. *„Das ist eben der Haken”, sagte K.*

• 79. а. срп. *Еѡо ѡо је баиш код мене случај.*

• 79. б. нем. *Das ist eben bei mir der Fall.*

⁶У овом примеру преводилац реагује са две партикуле у српском преводу, што и те како одговара контексту текста.

Поред прилога *sehr* који се појављује три, односно придева *ganz* који је уочен два пута, остале варијанте које су у српском језику преведене са *баи* појављују се само по једном. Ти уникатни еквиваленти су притом и веома шаролики, будући да је реч о партикулама *auch*, *gar*, *erst* и *so*; прилозима *besonders*, *übrigens*, *genauso* и *ebenso*; придеву *unmittelbar* као и комбинацијама партикула *auchvielleicht*, *ja eben*, *etwa gerade* и *aber gerade*, од којих су последње две већ поменуте.

- 25. а. срп. „Зар ваши жена не сноси за њо баи никакву кривицу”, уишиа К.
- 25. б. нем. „Hat denn ihre Frau gar keine Schuld dabei”, fragte K.
- 3. а. срп. Зашио не баи ово данашње?
- 3. б. нем. Warum besonders die heutige nicht?
- 73. а. срп. Сијеенице које су водиле њему [...] завршавале су се баи њрег Тијорелијевим вратиима.
- 73. б. нем. Die Treppe, die zu ihm führte, war [...] unmittelbar vor Titorellis Tür abgeschlossen.

5.2 Примери са партикулом *бар* ексцерпирани су 55 пута, што чини 34% целокупног корпуса. Сличност са корпусом партикуле *баи* приметна је у односу примера код којих је забележен еквивалент и оних који су квалификовани нултом еквиваленцијом. Као и код прве анализиране партикуле, *бар* одликује један доминантан еквивалент у виду прилога *wenigstens*, затим мање фреквентна варијанта *zumindest*, као и појединачна појављивања еквивалената међу којима и комбинације партикула.

Табела 2. Варијанте у немачком оригиналу преведене са *бар*

Оригинал на немачком	Учесталост
wenigstens	38
zumindest	8
dochwenigstens	1
doch	1
auchnur	1
Укупно	49

Прилози *wenigstens* и *zumindest* заправо представљају једине еквиваленте партикуле *бар*, будући да се 46 од 49 примера преводи овим речима, при чему се у преостала три примера *wenigstens* додатно јавља у комбинацији са партикулом *doch*, заузимајући секундарну позицију. Минимална семантичка дистинкција поменутих немачких прилога огледа се у превасходно квантитативном значењу за *wenigstens*, док се за *zumindest* пак више везује квалитативно значење.

- 3. а. срп. *Али како сīе, еīо, ви слободни – бар закључујем īо вашој мирноћи да нисīе īобељи из заīвора.*
- 3. б. нем. *Da Sie aber doch frei sind – ich schließe wenigstens aus Ihrer Ruhe, daß Sie nicht aus dem Gefängnis entlaufen sind.*
- 20. а. срп. *Имао си īуно разлоја да ми, ако нишија груїо, īружиши бар īогрику.*
- 20. б. нем. *Du hättest doch allen Grund, mich wenigstens zu unterstützen.*
- 4. а. срп. *„И ја īо озбиљно мислим”, рече К., „или бар уїола озбиљно, као и ви”.*
- 4. б. нем. *„Ich meine es auch im Ernst”, sagte K., „oder zumindest in dem halben Ernst, in dem Sie es meinen”.*

Нулта еквивалентност наступила је шест пута, као у следећим реченицама:

- 19. а. срп. *Али можда је īрема вама блаїа и мила, бар īо слици би се рекло.*
- 19. б. нем. *Vielleicht ist sie aber Ihnen gegenüber sanft und freundlich, darauf könnte man nach dem Bilde schließen.*
- 25. а. срп. *[...] но за гаљи īок īроцеса ово не значи нишија, или бар нишија добро.*
- 25. б. нем. *[...] aber für den weiteren Fortgang des Prozesses bedeutet es entweder nichts oder nichts Gutes.*
- 37. а. срп. *И заīо се у īроцесу мора бар с формалне сīране неиїо дешаваїи.*
- 37. б. нем. *Es muß deshalb im Prozeß nach außen hin etwas geschehen.*

За ове примере нулте еквивалентности, као и за остале који су квалификовани као такви, анализа је показала сувишност партикуле *бар* у преводима на српски језик. Као што је већ поменуто, примарна функција ове партикуле јесте интензификаторска, што није случај са реченицама у оригиналу, те је употреба *бар* у српском језику неоправдана. Наиме, у примеру 19 потребно је присуство прилога *zumindest* испред конструкције 'nach dem Bilde' како би превод са *бар* био адекватан. Са друге стране, у примеру 25 недостаје прилог *wenigstens* испред конструкције 'nichts Gutes' како би додатно истицање помоћу *бар* у српском језику било легитимно. Када је, пак, реч о примеру 37, преводилац се одлучује за слободан превод, преведећи конструкцију 'nach außen hin' (срп. споља) као формалну страну користећи притом партикулу *бар* у њеној функцији ограничавања. Посматрајући, међутим, шири контекст, решење које нуди преводилац није најприкладније, будући да фокус лежи управо на чињеници да се на процес, који је тежиште радње романа, мора утицати споља како би се покренуо. Алтернативно решење у преводу постоји и у следећем примеру који није уврштен у корпус:

- срп. *Из њих је требало да добије бар приближну слику о њешкој борби коју ја водим бранећи њеџа.*
- нем. *Sie sollen ihm nur eine Ahnung davon geben, wie schwer der Kampf ist, den ich zu seiner Verteidigung führe.*

Превод прилога *nur* у значењу 'само/искључиво', у партикули *бар* не наилази на превод који задовољава интензитет изјаве у оригиналном тексту. Алтернативна варијанта превода ове реченице била би: *Из њих је требало да добије само приближну слику [...]* или чак: *Требало је само да му наћовесити колико је њешка борба [...]*.

Једини пример еквивалентности са партикулом забележен је у примеру у коме се *бар* намеће као решење за немачку партикулу *doch*. Ова партикула се појављује још једанпут и то у комбинацији са најфреквентнијом преводном варијантом, односно прилогом *wenigstens*.

- 32. а. срп. *Он њознаје многе судије, ња иако нема боћзна какав ућицај, моџао би бар да вас њосавезије како се моју њригодбићи разни ућицајни људи.*
- 32. б. нем. *Er kennt viele Richter, und wenn er selbst auch keinen großen Einfluß haben sollte, so kann er Ihnen doch Ratschläge geben, wie man verschiedenen einflußreichen Leuten beikommen kann.*
- 18. а. срп. *Ако ми срце не издржи, онда ће бар овде имаћи гостџојну њрилику да ме сасвим изда.*
- 18. б. нем. *Hält es mein Herz nicht aus, so wird es doch wenigstens hier eine würdige Gelegenheit finden, gänzlich zu versagen.*

Партикула *бар* у једном примеру била је превод двају немачких партикула, односно комбинације *auch nur*, при чему треба истаћи да *nur* у овом случају нема функцију прилога као у неким претходним реченицама, већ функцију партикуле.

- 42. а. срп. *[...] међућим није било ни најмањеџ знака да ће се у блиској будућносћи одржаћи бар њрва судска расћрава.*
- 42. б. нем. *[...] aber nicht das geringste Anzeichen sprach dafür, daß auch nur die erste Gerichtsverhandlung in der nächsten Zeit stattfinden würde.*

6. ЗАКЉУЧАК

Анализа ексцерпираног корпуса односила се, дакле, на партикуле *баи* и *бар* у преводу романа *Процес* Франца Кафке на српски језик, при чему је забележено 109 примера партикуле *баи* и 55 примера партикуле *бар*, што чини укупан корпус од 164 реченице у српском преводу и немачком оригиналу.

Две трећине корпуса чине примери са партикулом *баи* која је укупно 92 пута била резултат одређене речи у немачком тексту. У преосталих 17 случајева (15%) забележена је нулта еквивалентност, односно у тим ситуацијама преводилац се одлучивао да уврсти српски партикулу а да притом није постојао конкретан еквивалент у полазном тексту. Најдоминантнија еквиваленција забележена је између партикула *gerade* и *баи*, која је уочена чак 66 пута што је укупно 72% свих примера у којима је забележена еквивалентност. Поред ове варијанте, вишеструко појављивање забележиле су још само партикула *eben* (осам пута), прилог *sehr* (три пута) и придев *ganz* (два пута), док је још 13 примера забележено само по једном, међу којима и комбинације партикула попут *aber gerade*, *ja eben* итд.

Када је пак реч о партикули *бар*, најпре треба истаћи да се она појављује у готово двоструко мањем броју примера него партикула *баи*. Наиме, ова партикула јавља се у 55 примера у преводу на српски језик, при чему у шест случајева (11%) не наилази на еквивалент у оригиналу, што је приближан однос као и код партикуле *баи*. Међутим, за разлику од примера нулте еквивалентности код партикуле *баи*, анализа је у случајевима када *бар* не наилази на пандан у немачком језику забележила сувишност или чак погрешну употребу ове партикуле, с обзиром на то да интензификаторска функција ове домаће партикуле мења значење оригиналног исказа који се не истиче додатном употребом каквог интензификатора. Од преосталих 49 примера *бар* је чак 46 пута била решење прилога *wenigstens* (38 пута) и *zumindest* (осам пута), при чему се јавља још једанпут у оквиру комбинације *doch wenigstens*. С обзиром на то да поменути прилози у немачком језику истичу минималну семантичку дистинкцију у погледу квантитативног и квалитативног значења, превод на српски језик поменуту разлику у значењу може достићи коришћењем партикуле *макар* као решење за *wenigstens*, будући да је иста у РСМ примарно дефинисана као допусна речца у квантитативном смислу (РСМ 2011: 656).

Анализа двају партикула показала је одређене сличности међу њима, будући да обе имају један доминантан преводни еквивалент и процентуално приближан број примера у којима је наступила нулта еквивалентност. Притом свакако треба узети у обзир чињеницу да корпус бележи двоструко више примера партикуле *баи*. Ова партикула предњачи и на пољу подудараности врсте речи, будући да је *баи* у већини случајева била решење одређене партикуле у немачком оригиналу, док су једини случајеви у којима је *бар* преводилачки одговор на партикулу у полазном тексту јединствени примери са партикулом *doch* и комбинацијом партикула *auch nur*.

ИЗВОРИ

Кафка (1974): F. Kafka, *Der Prozess*, Frankfurt am Main: Fischer.

Кафка (2011): Ф. Кафка, *Процес*, превео Јовица Аћин, Београд: Службени гласник.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (1985): М. Bahtin, Govorni jezik u radio prenosu fudbalske utakmice, *Pri-
lozi proučavanja jezika*, Novi Sad, br. 21, 131–142.

Блумрих, Дикерт, Кемпке (1984): С. Blumrich, E. Dückert, G. Kempcke, *Hand-
wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache: in zwei Bänden*, Berlin: Akademie der Wis-
senschaften der DDR.

Бошњаковић (1980): Ж. Бошњаковић, *О ујојреби израза за инјерну рече-
ничну модификацију*, Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за јужнословенске
студије, књ. 16, 17–25.

Вејд (1969): Н. Weydt, *Abtönungspartikel: die deutschen Modelwörter und ihre
französischen Entsprechungen*, Bad Homburg [etc.]: Gehlen.

Виноградов (1947): V. V. Vinogradov, *Russku jazyk*, Moskva: UČPEDGIZ.

Дуден (2003): К. Duden, *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim [etc.]: Biblio-
graphisches Institut: Dudenverlag.

Ивић (1978): М. Ивић, О српскохрватским реченичним прилозима, *Јужносло-
венски филолој*, књ. XXXIV, 1–16.

Колер (2004): W. Koller, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 7., aktuali-
sierte Aufl. Wiebelsheim, Quelleund Meyer.

Левинсон (1983). S. C. Levinson, *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University
Press.

Мразовић (1990): П. Мразовић, Класификација партикула (у ужем смислу)
у српскохрватском језику, *Зборник Мајице српске за филолојију и линјиситику*,
XXXIII, 301–309.

Николић (2020): А. Nikolić, Semantische Beschreibung der deutschen Modalpar-
tikeln „ja” und „doch” und ihrer serbischen Äquivalente, *Godišnjak Filozofskog fakulteta*,
Novi Sad, XLV-2, 15–28.

Пипер, Клајн (2013): П. Пипер, И. Клајн, *Нормативна граматика српској
језика*, Нови Сад: Матица српска.

РМС (2011): *Речник српској језика*, Измењено и поправљено издање, Нови
Сад: Матица српска.

РСАНУ (1959): *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, књ. 1,
Београд: Институт за српскохрватски језик.

Ристић (1993): С. Ристић, Партикуле и њихови функционални еквиваленти:
лексичко-семантичке и функционалне карактеристике, Београд, *Јужнословенски фи-
лолој*, XLIX, 75–93.

Ристић, Дугоњић-Радић (1999): С. Ристић, М. Дугоњић-Радић, *Континиуни
аспектј прочавања партикула*, Суботица: Градска библиотека; Београд: Народна
библиотека Србије, Институт за српски језик САНУ.

Станојчић, Поповић (2008): Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Грамаџика српског језика: за гимназије и средње школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Стевановић (1979): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик*, књ. I, Београд: Научно дело.

Турмаир (1996): М. Thurmair, *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, Tübingen: Niemayer Verlag.

Хенчел, Вејд (1989): Е. Hentschel, Н. Weydt, *Wortartenprobleme bei Partikeln, Sprechen mit Partikeln / Harald Weydt (Hrsg.)*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 3–18.

Шокица (1987): С. Шокица, *О значењу конверзационих партикула у телефонској комуникацији*, Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за јужнословенске језике, књ. 23, 189–210.

Aleksandar S. Nikolić

Universität zu Novi Sad
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik

SEMANTISCHE ANALYSE DER SERBISCHEN PARTIKELN *BAŠ* UND *BAR* IN DER ÜBERSETZUNG VON FRANZ KAFKAS ROMAN *DER PROZESS*

Zusammenfassung: In dieser Arbeit wurden die serbischen Partikeln *baš* und *bar* in der Übersetzung von Franz Kafkas Roman *Der Prozess* untersucht. Das Ziel der Arbeit war es, mithilfe der Methode der Übersetzungsanalyse alle Textstellen zu exzerpieren, in denen die genannten Partikeln auftraten, um sie schließlich mit den entsprechenden Stellen im deutschen Original zu vergleichen. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, ob eine Übereinstimmung in Bezug auf die Wortklasse der Partikeln bei der Übersetzung vorhanden ist, ob sich die serbischen Partikeln als Lösung für eine andere Wortart anboten oder ob sie sogar in die serbische Übersetzung ohne passendes Äquivalent im deutschen Original integriert wurden, um den Text im Sinne der serbischen Sprache zu gestalten. Die Analyse ergab, dass beide serbischen Partikeln prozentuell gesehen gleich oft ohne konkrete Entsprechung im Originaltext verwendet wurden. Derartige Beispiele wurden als Nulläquivalenz bezeichnet. Auf der anderen Seite zeigte die Partikel *baš* deutlich mehr Übereinstimmungen bezüglich der Wortart, während *bar* hauptsächlich das Ergebnis deutscher Adverbien war. Beide Partikeln schilderten jeweils eine dominante Äquivalenzbeziehung, und zwar *gerade* bei *baš* und *wenigstens* bei *bar*. Die Partikel *baš* trat zudem in mehreren Übersetzungsvarianten auf, darunter auch mehrere, die nur ein einziges Mal vorkamen, was auch einige Partikelkombinationen miteinbezieht.

Schlüsselwörter: Partikel, *baš*, *bar*, *Prozess*, Franz Kafka, deutsch-serbisch, Äquivalenz.

Ана В. Петровић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и
књижевности

УДК 811.163.41'367.62
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.051P
Оригиналан научни рад
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 8. април 2022.

О ЛЕКСЕМИ *НЕКА*¹

Айсѝраќѝ: У овом раду анализирамо синтаксичке, семантичке и прагматичке функције лексеми *нека* на основу постулата теорије прототипа. Анализа се заснива на претраживању корпуса, а основна идеја рада је издвајање најпре прототипичног, односно централног значења поменуте лексеми, а затим и њене мање прототипичне реализације у функцији везника, односно речце. Као прототипично значење лексеми *нека* посматрамо категорију императивности и ширење значењске мреже полазећи од ове категорије.

Кључне речи: лексема *нека*, императивност, пермисивност, теорија прототипа, врсте речи.

1. УВОД: ПРЕДМЕТ И ЦИЉ, ЗАДАЦИ, КОРПУС

Чињеница је да у језику постоји велики број лексеми са вишезначном структуром, а Њ значења полисемичне лексеми су углавном међусобно повезана и чине значењску мрежу. Циљ нашег рада јесте представљање семантичких реализација лексеми *нека*, као и утврђивање степена припадности наведене лексеми семантичким категоријама уз помоћ примене принципа теорије прототипа.

Наше истраживање је у највећој мери засновано на примерима ексерпираним из *Корѝуса савременоѝ срѝскоѝ језика* у електронском формату (у даљем тексту: СрКор2013). Користили смо и примере из *Корѝуса разѝговорноѝ језика* (Савић, Половина 1989), примере добијене путем интернет претраге (ИП), као и примере које смо уочили и забележили приликом разговора (РЈ). Укупан број издвојених примера је 181.

Речце представљају непроменљиву врсту речи, а у неким зависним реченицама се могу наћи у функцији субординатора, будући да указују на њи-

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

хов зависни карактер (Поповић, Станојчић 2010: 310). Поред тога, Поповић и Станојчић (2010: 135) наводе како речце служе за истицање говорничковог става према садржини исказа (модалне речце), за показивање, наглашавање супротности итд., иако Гортан-Премк истиче како оне немају способност развијања полисемичног значења, а различите реализације једне речце се могу објаснити присуством у различитим контекстима (2004: 30). У овом раду покушаћемо да сагледамо контексте и реализације лексеме *нека*, као и да уочимо евентуалне везе између њених семантичких реализација.

2. О ТЕОРИЈИ ПРОТОТИПА И ПРИНЦИПИМА КАТЕГОРИЗАЦИЈЕ

Питање појмовне категоризације потиче још од Аристотела. Од њега је проистекла класична теорија, према којој категорија представља апстрактни конструкт, а одређени ентитети или припадају или не припадају једној категорији. Витгенштајн (1980) је проучавао границе категорије игара и притом је закључио да постоје тзв. *породичне сличности* између различитих типова игара. Он је нагласио како је важно наћи особину која је заједничка свим играма, као и да међу њима постоји „компликована мрежа сличности које се међусобно прожимају и укрштају”, али и да је управо појам *породичне сличности* најадекватнији јер „се исто тако прожимају и укрштају сличности које постоје међу члановима једне породице” (1980: 66). Средином седамдесетих година двадесетог века, Елинор Рош (1973, 1975) истраживала је принципе категоризације одређених појмова у оквиру когнитивне психологије и том приликом је утврђено да постоје типични, односно најбољи представници једне категорије (прототипи) и маргинални чланови те исте категорије. С тим у вези, Кликовац (2000: 14) наглашава и употребу термина *породичан* и *породичански*, где се први односи на ентитет који у себи садржи особине прототипа, док би *породичански* значио да је одређена појава „заснована на теорији прототипа”.

Херартс (1989: 592–593) је направио синтезу дотадашњих истраживања поља теорије прототипа, уз запажање да постоје четири основне карактеристике прототипичности:

I. Категорије не могу да се дефинишу само на основу одређеног скупа особина које су својствене сваком члану категорије.

II. Чланови једне категорије поседују структуру породичне сличности. Лејкоф (1987: 91) говори о радијалној структури категорија, при чему се поткатегорије добијају из централне категорије једног појма, и то најчешће конвенцијом.

III. Чланови једне категорије показују степеновану припадност одређеној категорији.

IV. Границе категорија нису јасно одређене.

Када је реч о радијалној (зракастој) структури категорија, Лејкоф (1987: 379) подробније објашњава њене карактеристике. Најпре, не постоји само један представник централне поткатегије и свих њених периферних поткатегија, а треба имати у виду да су периферне категорије изведене из централне уз помоћ различитих механизма. Такође, неопходно је обратити пажњу на тип везе који се јавља између категорија.

Тејлор (2019: 130–134), ослањајући се на истраживање Елинор Рош (1978), истиче три најважније компоненте приликом проучавања прототипичности – централност, истакнутост и фреквентност. Централност представља појам који се може сагледати из више перспектива (тако може бити реч о најстаријем значењу, из кога су се касније развила нова значења, може представљати и значење лексеме које дете прво усвоји приликом развоја, а у лексикографском смислу представља значење које је најпогодније за описивање осталих значења проистеклих из њега). Са друге стране, друга компонента означава когнитивну истакнутост појма у оквиру категорије, а у односу на друге њене чланове. Фреквентност такође може бити један од снажнијих показатеља прототипа, али се прототипичност не може сагледати без претходне две компоненте.

Када је реч о примени теорије прототипа у лексикографији, Халас-Поповић (2018) у свом раду пажњу посвећује овом приступу обради полисемије у српском језику. Ауторка наглашава важност издвајања прототипског значења лексеме, а затим и смер и механизме извођења сваког од њених појединачних значења, чиме се ствара значењска мрежа једне лексеме.

3. АНАЛИЗА ЗНАЧЕЊСКЕ МРЕЖЕ ЛЕКСЕМЕ НЕКА

На основу претраге електронског корпуса, дошли смо до прелиминарног закључка да је централно, односно прототипично значење лексеме *нека* императивно, и то као део трећег лица императива за изражавање индиректне заповести, односно у виду императивних исказа у трећем лицу једине или множине. Стога ову анализу почињемо управо категоријом императивности, која припада њој надређеној категорији апелативности, а којом се изражава намера говорног лица да утиче на саговорника. У овом случају, та намера се односи на жељу говорног лица да саговорник (не) изврши оно што му је наложено (Пипер 2005: 649).

Императивност се у српском језику може исказати на разне начине, а из те категорије проистичу и остале значењске категорије лексеме *нека* које

ће бити наведене у овом раду. Неке од њих су уско повезане са њом, док се неке поткатогеорије налазе на периферији те шире, централне категорије.

3.1. ИМПЕРАТИВНОСТ

Као што смо већ поменули, анализу ћемо започети императивним значењем лексеме *нека*, које сматрамо примарним. Љубомир Поповић (2010: 348) описује систем независних реченица, у које спадају, између осталог, и императивне реченице. Поред специфичних глаголских облика, њих карактеришу речце (попут *нека* или *га* у императивним реченицама), које попримају функцију одговарајућег субординатора, и то у конструкцијама *нека* + презент, попут:

(1) *Нека Иван дође!* (Поповић, Станојчић 2010: 350)

Иста употреба речце *нека* може се пронаћи и у *Синџаку савременога српскога језика* (Пипер и др. 2005: 662), у којој се наводе примери исте конструкције: *Нека њева!*, односно *Нека зајева!*. У наведеним примерима, као и у примеру (1), наредбу упућује говорно лице саговорнику, са намером да утиче на треће лице, које (најчешће) није присутно.

На исту употребу наилазимо у РСАНУ у оквиру значења заповести, наредбе, благе жеље:

(2) *Нека жене носе и чувају њиове кошуље и чараје.* (РСАНУ)

Наредна два примера, (3) и (4), иако укључују и треће лице, односе се на наредбу упућену саговорнику. Тим исказом говорно лице жели директно да утиче на саговорника да изречену заповест спроведе у дело:

(3) *Све ће бићи Етоново, али ово нека добије одмах...* (SrpKor2013)

(4) *Турски кајетан је говорио: „Ви сите једна вера, ми груја. Свака нека буде на свом.”* (SrpKor2013)

Императивност и директивне исказе овог типа можемо сврстати у оквир деонтичке модалности, за коју Лајонс (1977: 723–724) каже да се односи на „неопходност или могућност извршења одређених радњи”. Треба напоменути да појам *директивни исказ* сматра оним исказом који намеће извршење одређене радње (5) или њено неизвршење (6):

(5) **В:** *А шћо ниси музику / неку љусћо?*

Л: *Онда ће да се чује музика.*

В: *Па љихо!*

Л: *Па не се чује љолућихо.* (Савић, Половина, 1989)

(6) *И нека још каже: Анди је љоручио да уколико не нађе Наранцу до сунђира ујунро – нека ља не чекају.* (SrpKor2013)

Пример (5) на интересантан начин илуструје заповест која је упућена саговорнику на индиректан начин у безличном облику. Говорно лице је сугерисало (односно, дало дозволу) да се музика пусти, али полутихо.

Наредни примери (7) и (8) указују на постојање трећег лица / адресата коме је упућена *наредба*, за коју Пипер каже да представља перформативни тип исказа (2005: 664). У овом случају (7) реч је о безличном облику, који указује на то да адресат може бити и група људи:

(7) *Нека се о њој само ово зна: ножица у ње малена беше да виде в је радосиј би ми увек у немир скренула.* (SrpKor2013)

(8) *Нека буде записано, да су у овдашњим крчмама за „чрвене”, ау-сџирјске „шилизни” (шилинџе) и немачке марке насџујале џрвакиње балџија из Бујарске, Русије, Украјине и Молдавије.* (SrpKor2013)

Као што је раније речено, адресат може бити и саговорник (9), коме је налог упућен уз помоћ конструкције *нека* + презент глагола *биџи*, која је употребљена и у примеру (8) за обраћање неодређеном адресату.

(9) *Комбинујџе џамне и свејле џлочице: нека насџрамни зидови буџу иденџични, два свејла, два џамна, џоџлочајџе џамним џлочицама џод и два или џири доња реџа зидова; џорњи део зида нека буде свејао.* (SrpKor2013)

3.1.2. Прохибиџивносџ

У оквиру категорије императивности налази се поткатегорија *џрохибиџивносџи*, која се односи на забрану. У случају речце *нека*, забрана је упућена трећем лицу, које може бити непознато (10) или познато (11), а конструкција се састоји из *нека* + *не* + глаголски облик чији се садржај негира (Пипер 2005: 666):

(10) *Нека се не хвалџ онај ко се обува као онај ко се изуо, али како џо џоднеџи?* (SrpKor2013)

(11) *Реџи му нек се не брине, јавиџу се кад сџиџнем куџи.* (преузето из преписке преко мобилне апликације)

Попут случајева поменутих у оквиру заповести, и забране могу бити упућене групи људи (12):

(12) *Нека буде ваљана у куџи, скромна, вредна, џа нека иде куда хоџе. Само нека к њој не долазе.* (SrpKor2013)

3.2. ОПТАТИВНОСТ

Како Лајонс сматра (1977: 815–816), оптативни начин се још у санскриту и старогрчком односио на догађаје који су контрафактивни и представљају удаљену могућност остварења жеље. У српском језику је најчешће реч о устаљеним језичким изразима, где говорно лице изражава жељу да се нешто деси саговорнику (или лицу које није присутно), о чему говоре Пипер и др. (2005: 641–642), наводећи пример (13):

(13) *Нека њи је са срећом!*

Љубомир Поповић (2010: 351) у функције оптативних, односно жељних реченица убраја различите комуникативне функције: клетве, благослов, прижељкивање итд., попут:

(14) *Нека њобеди бољи!*

Како даље наводи, то су конструкције реченица које се састоје из речце *га* или *нека* и презента глагола, попут примера (15), (16), и (17):

(15) *Онда се враишио, њољегао ме, као да њојађа шииа ме заокуиља, и набусиио рекао: „Ђаво нека их носи са њом њуцалицом.” (SrpKor2013)*

(16) *Једино шиио нам њреосииаје – нека се њтруде, ња нека их срећа шиио више њраиши! (SrpKor2013)*

Треба напоменути да пример (16) у себи садржи две различите реализације лексеме *нека* – прва са собом носи императивни тон, односно сугестију упућену групи људи да наставе да се труде, док је друга реализација оптативног типа (*нека их срећа шиио више њраиши*). Оптативну реализацију имају и примери (17) и (18), којима се наведеном конструкцијом помоћу речце *нека* исказује жеља да се оствари оно што је изречено њоме:

(17) *Сииарији мешииани њримили су новосиј к знању, и рекли: нека је са срећом о чему се ради. (SrpKor2013)*

(18) **Б:** *Дивна су деца. Једино док су још њтако млада и безазлена / њошииена // Знаије шииа, они на нешио личе.*

Р: *Ја кажем, ко ња има нек му је жив и здрав. (Савић, Половина 1989)*

У свакодневним ситуацијама можемо наићи на оптативне исказе упућене некој вишој сили или Богу (Пипер 2005: 642). Ови искази могу бити у виду жеље (19) или молбе (20):

(19) *[...]Бої нека је са вама и уз вас [...]. (SrpKor2013)*

(20) *Нека је Бој у њомоћи народима свеїа ако ова сила дође у њоїрешне руке, или ако њоме заїосїодари зло, њоручије Жан-Марк Берїо, ауїор њек-сїа чије важније делове ѡреносимо.* (SrpKor2013)

3.2.1. Проклињање

У оквиру категорије оптативности, наилазимо и на клетву коју говорно лице упућује само себи, а коју смо пронашли у оквиру аподозе погодбених реченица (21) и (22). Наведено значење се може сврстати у категорију претње²:

(21) *Не знам шїа хоћеш да кажеш. Нека сам ѡроклейї ако шїа ра-зумем.* (SrpKor2013)

(22) *Нека сам ѡроклейї, рекао је, ако разумем зашїо Словени за сваки ѡсїїуїак разлоїе коїају њо небу.* (SrpKor2013)

Говорно лице клетву може, попут примера (19) и (20), упутити и некој вишој сили:

(23) *Ђаво нек их носи! – ѡромрља Лоањак ѡсмаїрајући Есїаша од Мирадуа и њеїове како одлазе.*

3.3. ПЕРМИСИВНОСТ

Семантичка реализација лексеме *нека* даље се протеже до категорије пермисивности. Лајонс истиче како међусобна повезаност значења императивности (односно, обавезе извршења неке радње коју субјекат намеће извршиоцу те радње) и пермисивности није случајна зато што се дозвола може сматрати одсуством забране. Притом забрану можемо замислити као одређени вид препреке у извршењу неког чина (1977: 840). Људмила Поповић (2005: 1047) истиче две различите реализације пермисивних исказа, па тако постоје искази дозволе (односно пристанка), као и искази одбијања (непристанка), протеста...

(24) *Жена, ѡроїесїанїїкиња, усїроїїиви се, али он рече: „Пусїїи их нека чине њо шїо рекоше”.* (SrpKor2013)

У примеру (24) опажамо употребу лексеме *нека* у зависној реченици, која је секундарна у односу на управну реченицу. Сличну ситуацију можемо приметити и у наредним примерима, (25)–(27), у којима се такође користи

² На основу класификације говорних чинова, коју је предложио Серл (1991: 114–116). Он претњу сматра комисивним говорним чином, а говорник се заветује на извршење одређене радње.

глагол *ијусијиши*. Овај глагол претпоставља говорно лице, које издаје наредбу или даје дозволу саговорнику да изврши одређену радњу. Глаголе овог типа М. Ивић назива волунтативно-директивним глаголима (1970: 47):

(25) *Грло му се ијуни брзим, сувим ијукеијањем. „Пусији је нека се одмара”, каже.* (SrpKor2013)

(26) – *Пусији ја нека иде – навалџивао је Хари. – Ослободи ја.* (SrpKor2013)

(27) – *Не, Кријоне, најроиши, ијусији нека мисле шииа мисле.* (SrpKor2013)

Чести су и случајеви у којима се пермисивност изражава конструкцијом *нека* + лична заменица која се односи на лице коме се даје дозвола, односно подршка за обављање одређене радње:

(28) *Цео дан се итрају у иарку, време је да се иде кући. – Нека их, нека се итрају сада док су на расијусију.* (PJ)

Исто се дешава и у примеру (29):

(29) – *Хајгемо, хајгемо, ијако ти боја! Нека ја нек лежи – шайијао је Валейов груї, вукући ја за руку.* (SrpKor2013)

Постоје и посебни случајеви, попут наредног (30), у коме се лексема *нека* може заменити и лексемом *ако*, која има експресивну функцију одобравања: – *Јеси ли му дала шииојод?... Комаг иојаче... Ако си [му дала], где је употребљен перфекат. Односно:*

(30) – *Јеси ли му дала шииојод?... Комаг иојаче... Нека си [му дала].* (РСАНУ)

3.4. РЕЗИГНАЦИЈА

Наилазимо и на примере који су у тесној вези са пермисивним исказима, а који добијају тон помирености са ситуацијом, при чему се наглашава и психолошко стање говорника. Људмила Поповић исказе са резигнативним тоном сврстава у исказе са експресивном функцијом (Пипер и др. 2005: 997).

(31) *Полако иовуче своју руку како би мола њену иокриши. – Нека, немој. Твоја ће ме рука угрејати.* (РСАНУ)

(32) *Добро, ако ћемо да итрамо ио ивици ојасача – нека буде.* (SrpKor2013)

(33) *Нека ради шииа јод хоће, не занима ме.* (PJ)

У односу на пермисивне исказе, резигнација означава одустајање говорног лица од даљег убеђивања саговорника или одустајање од одређене идеје. Пермисивни искази, са друге стране, преносе вољу говорног лица да пристане на извршење одређене ситуације, чиме се потврђује његов ауторитет (Поповић 2005: 1047).

3.5. ПРЕКОР И ОДОБРАВАЊЕ

Интересантна је употреба удвојене лексеме *нека* при исказивању прекора или претње, о чему се говори у РСАНУ:

(34) *Е да... нека... нека, ѿоѿиковайи ћу ја моје ѿосѿоле.*

(35) *Нека, нека, видеће он своја боја кад се ѿјави кући!* (преузето из разговора)

Људмила Поповић (Пипер и др. 2005: 1039) претње убраја међу исказе са директивном функцијом, чиме говорно лице подстиче саговорника да делује у сопственом интересу (у интересу говорног лица), при чему је сам израз најчешће императивног типа.

Међутим, у наредном примеру (36) удвојеност лексеме *нека* не можемо тумачити као прекор, већ добија сасвим опречно значење *одобравања* чина посете:

(36) *Она се изненади дањој ѿосјеѿи; усѿаде, а он рече мирно, с враѿа: – Јекаѿерина, дошао сам до ѿебе. – Нека, нека, добро дошо! – поворила је она намјешѿајући му ѿкорно јасѿуке.* (SrpKor2013)

3.6. ОДБИЈАЊЕ

У говорном језику је устаљено чути и *Нека, хвала*, што се односи на одбијање, које углавном садржи дозу учтивости, попут (37), али може попримити и ироничан тон, на шта наилазимо у примерима (38)–(40):

(37) – *Он сѿави на синију... сира... и кајмака. – Дела! рече ми. – Нека, хвала... Сѿиј сам.* (РСАНУ)

(38) *Јесѿе жесѿоко, али бојами и укусно. Имају и неке ѿосне, с рибом, али нека, хвала.* (SrpKor2013)

(39) *Шѿа нам је алѿернаѿива? Једнакоѿи у сиромашѿиву? Нека хвала!* (SrpKor2013)

(40) *Посредовање Заѿага? Нека хвала.* (ИП)

3.7. ПРЕТПОСТАВКА

На основу претраге електронског корпуса, наишли смо на још једну интересантну употребу лексеми *нека*, којом говорно лице изражава претпоставку. Људмила Поповић (2005: 1026) говори о партикуларизованој употреби императива, коју проузрокује фатичка функција језика, којом се ублажава императивни тон, а говорно лице се приближава саговорнику.

(41) *Шта је сада Србија за ЕУ? Нека буде да је ЕУ најквалитетнији персијски теџих, најскућли, да су та иринеџе њкале, а има једну рују.* (SrpKor2013)

(42) *'Ајде, рецимо, нека буде и овако: штај Баџи прича шта му текне, иако сџашава своју коџу, и кују је њонешџо шџо му је осџало од слободе.* (SrpKor2013)

(43) *Наиме, нека је сџранка А јачи, а сџранка Б слабији џарџнер у коалиџији. Преџосџавимо да је сџранка Б исџакла свој лидера као кандидаџа за џремиџера.* (SrpKor2013)

Код примера (41) и (43) уместо лексеми *нека* можемо рећи и: *Рецимо да је ЕУ најквалитетнији персијски теџих [...].* Односно: *Наиме, рецимо да је сџранка А јачи, а сџранка Б слабији џарџнер у коалиџији [...].*

3.8. КОНЦЕСИВНОСТ

Лексема *нека* јавља се и у концесивним зависним реченицама, где се концесивност изражава мање прототипичном употребом императива. Допушност, односно концесивност, са собом претпоставља постојање одређене препреке у вршењу радње³ а потом и њено превазилажење. У издвојеним примерима концесивне употребе речце *нека*, говорно лице не издаје налоге свом саговорнику, нити исказ оцењује као фактиван, већ је реч о замишљеним (субјективним) ситуацијама које представљају одређену препреку.

(44) *Ма нека је и најбоља џосласџмарџица на свейџу, ја штамо више не иџем!* (PJ)

Тако, у првом примеру, можемо преформулисати реченицу: *Чак иако је најбоља џосласџмарџица на свейџу, ја штамо више не иџем!* Можемо додати како претходна конструкција *нека* + презент глагола *биџи* може да се замени конструкцијом *чак и да* + презент, односно везничким склопом (*џа*) + *макар* + перфекат или *ма* + крњи перфекат. Стевановић (1986: 912) овакве

³ У домаћој литератури се могу пронаћи слична становишта у вези са допусним реченицама (Стевановић 1986; Пипер и др. 2005; Станојчић, Поповић 2010. итд.)

конструкције назива модалним, будући да се њима изражена допусност само претпоставља. Тако, можемо рећи и: *(Па) макар била и најбоља њосласијичарница на светију, ја њамо више не идем!*

На исти начин могу се парафразирати и примери (45) и (46):

(45) *Човек ме уверава да ће све њако бињи. Мислим се, нека буде и њола овоѡа, ња ће бињи суйер.* (SrpKor2013)

У овом случају би се могло рећи: *Мислим се, ња макар било* и *њола овоѡа [...]*, односно, за наредни пример: *[...] али макар њола од овоѡа било њачно и биће довољно за њочешак.*

(46) *Свакако, било би њоѡрешно веровањи да су сва ова мишљења са свим искрена, а можда и исѡравна, али нека је њола од овоѡа њачно и биће довољно за њочешак.* (SrpKor2013)

4. ЗАКЉУЧАК

Сврставање било које лексеме у врсту речи, односно њено категорисање, без сагледавања ширег контекста њене употребе, представља незахвалан задатак. Категорије представљају људски конструкт, који може зависити од културолошке позадине појединца, од његове представе о свету итд. (Тејлор 1995: 81–83). Исто тако, као што је већ речено, границе међу категоријама су најчешће веома нејасне, те се значења њихових чланова могу преклапати, па код лексеме *нека* можемо пронаћи низ употреба које се могу сврстати у више различитих значењских категорија (пермисивност и резигнација, затим оптативност и клетва, императивност и пермисивност итд.).

Могли смо да уочимо случајеве у којима се лексема *нека* јавља у функцији везника, при чему је доминантна њена употреба у независним реченицама императивног типа (и то индиректног императива), што је у вези и са њеним прототипичним значењем. Такође, њена употреба се често може приметити и у независним оптативним реченицама, попут примера (13): *Нека њи је са срећом!* или (15) *[...] Ђаво нека их носи са њом њуцалицом.* Нешто ређе су њене употребе у функцији везника у допусним реченицама, па бисмо могли рећи да је ова реализација удаљенија од њене прототипичне употребе. Оно што можемо закључити јесте да лексема *нека* као речца има широк спектар семантичких реализација, унутар којих постоје и контекстуално условљена опречна значења (нпр. удвојено *нека* може бити употребљено за изражавање прекора, али и за изражавање одобравања одређеног поступка). На исти начин *Нека, хвала* може бити употребљено са одређеном дозом ироније приликом одбијања, али може означавати и учтиво одбијање. Дакле, можемо

приметити како би требало додатно и подробније анализирати њен степен припадности одговарајућим семантичким категоријама.

ИЗВОРИ

SrpKor2013: Корпус савременог српског језика (претрага електронског корпуса са изворима), <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs>.

РСАНУ (1959–): *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, I–XX, Београд: САНУ.

Савић, Половина (1989): С. Савић, В. Половина, *Разјаворни српскохрватски језик*, Нови Сад: Институт за јужнословенске језике Филозофског факултета.

ЛИТЕРАТУРА

Витгенштајн (1980): Л. Витгенштајн, *Философска исцрпљивања*, друго издање, превела Ксенија Марицки-Гађански, Београд: Нолит.

Драгићевић (2007): Р. Драгићевић, *Лексиколоија српској језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Гортан-Премк (2004): Д. Гортан-Премк, *Полисемија и организација лексичкој сисџема у српскоме језику*, друго издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић (1970): М. Ивић, О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником *да*, *Зборник Мајице српске за филолоију и линвистику*, XIII, Нови Сад, 43–54.

Кликовац (2000): Д. Кликовац, *Семантика ѓредлоја: Сџудија из коњнијивне линвистике*, Београд: Филолошки факултет.

Лајонс (1977): J. Lyons, *Semantics*, vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press.

Лејкоф (1987): G. Lakoff, *Women, fire and dangerous things*, Chicago: University of Chicago.

Пипер и др. (2005): П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић, *Синтакса савременој српској језика: ѓросџа реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.

Рош (1973): E. Rosch, Natural Categories, *Cognitive Psychology*, 4, Amsterdam: Elsevier, 328–350.

Рош (1975): E. Rosch, Cognitive Reference Points, *Cognitive Psychology*, 7, Amsterdam: Elsevier, 532–547.

Рош (1978): E. Rosch, Principles of categorization, In: E. Rosch, B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 27–48.

Серл (1991): Ц. Серл, *Говорни чинов*, Београд: Нолит.

Станојчић, Поповић (2010): Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Грамаџика српској језика за ѓмназије и средње школе*, дванаесто издање, Београд: Завод за уџбенике.

Стевановић (1986): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик. Увод, фонетика, морфолоија*, пето издање, Београд: Научна књига.

Стевановић (1989): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик. Синџака*, четврто издање, Београд: Научна књига.

Тејлор (1995): J. R. Taylor, *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Second edition, New York: Oxford University Press.

Тејлор (2019): J. R. Taylor, Prototype effects in grammar, Chapter 7, In: E. Dabrowska, D. Divjak (Eds.), *Cognitive linguistics – key topics*, Berlin: Walter de Gruyter, 127–146.

Халас-Поповић (2018): А. Халас-Поповић, Предлог примене теорије прототипа у лексикографској обради полисемије у српском језику, у: П. Пипер (ур.), *Јужно-словенски филолоџ*, књ. LXXIV, св. 2, Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 161–183.

Херартс (1989): D. Geeraerts, Prospects and Problems of Prototype Theory, *Linguistics*, 27, 587–612.

Ana V. Petrović

Università di Kragujevac

Facoltà di filologia e arti

Centro di ricerca della lingua e letteratura

SUL LESSEMA *NEKA*

Riassunto: Nel presente contributo vengono analizzate funzioni sintattiche, semantiche e pragmatiche del lessema *neka* a seconda dei postulati della teoria del prototipo. L'analisi viene basata sulla ricerca del corpus, e l'idea principale del contributo è di individuare, in primo luogo, il significato prototipico, ovvero centrale del lessema suddetto, e poi le sue realizzazioni meno prototipiche in funzione di congiunzione o particella. Vengono osservate la categoria dell'imperatività come il significato principale del lessema *neka* e l'espansione della rete semantica partendo da quella categoria.

Parole chiave: lessema *neka*, imperatività, permissività, teoria del prototipo, parti del discorso.

Аднан Х. Бјелак
Државни универзитет у Новом Пазару
Департман за филолошке науке
Српска књижевност и језик

УДК 811.163.41'35: 821.163.41-32 Sijerić Ѓ.
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.065B
Оригиналан научни рад
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

УПОТРЕБА И ФУНКЦИЈА ЗАРЕЗА У СИЈАРИЋЕВОЈ ПРИЧИ „СЛИКА”

Айспиракџи: У раду се бавимо језичком анализом материјала експерпираног из приче „Слика”, која је саставни део збирке насловљене *Приче из хиљаду и једне ноћи*. Настојимо да прикажемо употребу зареза као интерпункцијског знака, који је у контексту дате приче носилац стилских ефеката. Сијарић зарез употребљава разнолико, чиме се намеће закључак да је његов усмени говор уско повезан са писаном реализацијом. Стога његов текст на моменте одаје утисак спонтаности, какав и може настати као резултат тренутног промишљања и говора. Аутор зарезом истиче контекстуално битне делове текста, замењује независне везнике формирајући асиндетске синтаксичке структуре, замењује друге знакове интерпункције, одваја вокатив именских речи, указује на реченичну инверзију, те га употребљава као јако изражајно средство којим се истичу квалитативне особине описиване личности и/или предмета. Анализом материјала приказујемо оправданост овакве употребе зареза као интерпункцијског знака.

Кључне речи: језик, интерпункција, зарез, стил, Ђамил Сијарић.

УВОД

Ђамил Сијарић (1913–1989) био је изузетно специфична личност по-сматрајући јужнословенске књижевности генерално. Осим по врло интересантној биографији, истиче се и по књижевној заоставштини, која је усмерена ка традиционалном и на граници са модерним, где се јасно види „дубоко познавање свих културних специфичности јужнословенског и балканског простора” (Реброња 2013: 12). О књижевном стваралаштву Ђамила Сијарића писано је више научних радова. Поред тога што је у књижевној критици оцењен углавном¹ као иновативан аутор, Сијарић се издиференцирао и као

¹ Постоје критичари који о књижевном стваралаштву Ђамила Сијарића не говоре позитивно. Такав је и Бандић који каже: „Уверавају нас да је велико и величанствено оно што је обично и свакодневно; просечност ће се најлакше или најбрже разоткрити кад се уздиже и

аутор посебног језичког израза. Језик овог аутора третиран је у више научних радова, такође, међу којима су и две докторске дисертације – Хасније Муратагић Туне, која се бавила целокупним Сијарићевим језиком и Сава Стевовића, који је језик Ђамила Сијарића посматрао са аспекта дијалектологије.

Његов језик је из усменог казивања преточен у форму уметничког израза (Башић 2013: 10), с обзиром на то да је врло често усмено говорио, казивао, формално и неформално (Исто: 9). Башић (2013: 9) наводи да је Сијарић на тај начин, усменим казивањем, изоштравао своју мисао, чинио је лепшом и пријемчивијом, те се ослобађао страха од њеног сливања у писану форму, што упућује на то да овај аутор ствара уметничку причу на основу усмених сижеа и мотива (Исто: 14). Стога је и његов језички израз у књижевности врло специфичан – проникао из народног говора Бихора. И Вељовић (2017: 47) упућује да „проза Ђамила Сијарића највећим делом дијалекатски је обојена, а идиом који стоји у основи нараторског и говора ликова јесте бихорски говор, који је део зетско-сјеничког дијалекта”.

Међутим, бихорски народни говор знатно је фреквентнији у говору ликова. Сијарић, коментаришући свој језички израз, подвлачи:

„Писци, умјетници, морају изузетно добро познавати језик, морају бити способни да се служе његовим сложеним, рекао бих, деликатним изражајним средствима. Морају одабирати она права. Писани језик је веома сложен, много сложенији од говорног. [...] Писац је дужан да пред читаоца изађе пристојно. Мора да пише јасно и правилним језиком. Треба да има реда у излагању. Писац не смије бити нејасан, не смије да се понавља, не смије да тапка на истом мјесту. [...] Мислим да сам писмен човјек, мада се нијесам служио правописом, ни било каквим рјечником” (Муратагић Туна 2013: 23).

Сијарић посебно истиче језик свог родног краја наводећи да је „дуго петрифициран, о њему се ништа није знало” (Исто: 24).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Будући да се језику Ђамила Сијарића до сада није много приступало с овог аспекта, наш задатак јесте да на материјалу ексцерпираном из приче „Слика”, која је саставни део збирке *Приче из хиљаду и једне ноћи*, прикажемо употребу и функцију зареза као интерпункцијског знака, који је у контексту приче носилац стилских ефеката. Сијарић зарез употребљава разнолико, што потврђује чињеницу да је његов усмени говор уско повезан са писаном реализацијом. Његов текст на моменте одаје утисак спонтаности, какав и може настати као резултат тренутног промишљања и говора. Аутор зарезом истиче

проглашава за величину: тражићемо је, природно, тамо где мора да буде, али је онде, разуме се, неће и не може бити!” (Бандић 1986).

контекстуално битне делове текста, замењује независне везнике формирајући асиндетске синтаксичке структуре, замењује друге знакове интерпункције, одваја вокатив именских речи, указује на реченичну инверзију, те га употребљава као јако изражајно средство којим се истичу квалитативне особине описиване личности и/или предмета. Анализу материјала дајемо у наставку, чиме желимо да покажемо оправданост овакве употребе интерпункције, примарно зареза.

АНАЛИЗА ГРАЂЕ

Зарез (запета) се у Правопису српског језика третира као изузетно битан знак за обележавање односа међу реченицама и њеним члановима. У усменом говору зарез се реализује као пауза без спуштања гласа, док је за писану форму употреба зареза прописана (Пешикан, Јерковић, Пижурица 2010: 101). Правописна норма, стога, нуди јасно дефинисана правила употребе, неупотребе и слободне употребе зареза као правописног знака. Слободна употреба зареза представља слободу дату самим ауторима, у ком се случају сугерише како треба схватити одређене делове текста – контекстуално повезане или издвојене, а посебно истакнуте (Исто).

Употреба зареза у језику Сијарићевог књижевног текста врло је изразита и има стилску вредност. Овај интерпункцијски знак регистровани смо на више места са различитом службом. У причи „Слика” зарез је неретко употребљен на оним местима која су контекстуално повезана, постижући тиме различите импресије, чиме зарез добија функцију одвајања целине. Мада би синтаксичка структура подразумевала другачију конструкцију, оваквим поступком издвајају се посебни делови текста.

Ариф је био из села код Новог Пазара, из Загуљаче. (97) [Ариф је био из села Загуљача код Новог Пазара.]

Оваквом реченичном конструкцијом Сијарић посебно наглашава уже место са ког Ариф потиче, упућујући, можда, и на његов друштвени статус. Иако је био општински послужитељ, за Арифа се у граду готово и није знало до оног момента у ком добија задужење да помогне општинском службенику у распродаји оставштине иза Јевреја.

Аутор зарез употребљава и у служби одвајања реченица, формирајући на тај начин мноштво асиндетских синтаксичких структура. Овакве структуре могу се раздвојити тачком или повезати неким независним везником.

Тежак је, тешко је ово дрво око њега. (98) [Тежак је и тешко је ово дрво око њега.] или [Тежак је, а и тешко је ово дрво око њега.]

С друге стране, независне напоредне конструкције, које су у саставном односу, приказује и као две засебне реченице. Њих одваја тачком. Узимајући у обзир да су кратке реченице одлика стила овог аутора, којима изазива јачи ефекат, оне су и сасвим оправдане. Његове кратке реченице доприносе експресивности исказа и кључно су изражајно средство. Међутим, ове синтаксичке структуре, означене истим субјектом, могу бити у напоредном односу и повезане везником.

На ћуприји је стао. Окренуо пролазницима леђа да му на њима гледају слику... (99) [На ћуприји је стао и окренуо пролазницима леђа да му на њима гледају слику...]

Када и употребљава неки независни везник (*и* или *али*) у контекстуално повезаним целинама, једну смисаону целину завршава тачком, а нову, некада и беспредикатску, започиње везником.

*Дјеца ћа ићако зову. И ја ићонекаг. (100) [Дјеца ћа ићако зову и ја ићонекаг.]
Не чујемо се нас двојица. Али се ићознајемо... (102) [Не чујемо се нас двојица,
али се ићознајемо...]*

Узимајући у обзир да је предикат конститутивни део реченице и изражен личним глаголским обликом, овакве структуре одступају од тог обрасца (први пример), што наглашава и Пипер са сарадницима када каже: „Реченице без предикатског израза представљају изузетак од изнетог правила о глаголу у личном глаголском облику као конститутивном елементу предикатског израза” (2005: 308). Мада је за њихово разумевање потребан шири семантички контекст, овакве структуре знатно су ефектније у преношењу експресивности, чиме се уочени поступак може оправдати. Овакве конструкције вероватно настају и из спонтаности писања, што је одлика Сијарићевог стила, јер он течно пише као што течно говори и свака пауза у говору означена је паузом у писању. Краће паузе у говору реализују се зарезом у писању, док дуже паузе у говору обележава тачком у писању.

Ипак, потребно је нагласити да је Сијарићев језик, посматрајући целиновито, стандардни. Знатно је већи број оних синдетских реченица прилагођених правописној норми српског језика.

*[...] ја њећа како си, а он мене како си ићи [...] (98)
[...] насћављао је, али ћа жена није слушала [...] (101)*

У случајевима у којима би имало смисла тачком, чак и неким другим интерпункцијским знаком, направити паузу, Сијарић користи зарез. Контекстуално, тачком или одмакнутом цртом део текста би био издвојен, чиме би исказ био ефектнији и на читаоца оставио јачи утисак.

Овоме на слици оћивара се ићуи, ићуићује овај. (103) [Овоме на слици оћивара се ићуи. Пуићује овај.] или [Овоме на слици оћивара се ићуи – ићуићује овај.]

Ипак, није реткост да се уместо зареза користи цртом, која исказу даје стилску вредност, доприноси експресивности и растерећује текст засићен зарезима. Оваква употреба интерпункције на општем плану одаје утисак несрећености и нагомиланости, али интерпретација језичких и стилских финеса говори о оправданости употребе интерпункције на овакав начин. У коначном, црта може послужити и за уобличавање текста, повећавајући његову визуелну јасност и прегледност, те појачавајући или замењујући оне интерпункцијске знакове који су мање уочљиви (Правопис 2010: 125).

*Био је само кад би сјели за софру – јер њага је био само једна слика
[...] (101)*

*[...] удјенуо главу, и из њега гледао мјесито ситарца – који је јорио и освје-
ћљавао га [...] (104)*

Поштујући правописну норму српског језика, Сијарић је доследан у употреби зареза у констукцијама које су изражене инверзијом. Он поштује правописно правило којим се одређује да је писање зареза, уколико се зависна реченица нађе испред управне (главне), обавезно (Правопис 2010: 113).

[...] ако неко кући ову слику, нека чува да дјеча не сломе џам. (98)

Кад неко наиђе и засјане пред сликом, он је јојодигне да се боље види. (100)

Овакве конструкције су уобичајене уколико их посматрамо са аспекта језичке норме. Сматрају се сасвим регуларним, с обзиром на то да реченице у инверзији подразумевају обавезно писање зареза по граматичком аутоматизму (Правопис 2010: 114).

Није реткост да Сијарић употреби зарез испред везника *и*. Према правописној норми српског језика зарез се не пише испред везника *и*, па ни када је удвојен (Правопис 2010: 153).

*[...] саицу се, и људи су му јомоџли да је дигне на леђа [...] (99) [саицу се
и људи су му јомоџли да је дигне на леђа]*

*Окренуо га сокаку, и њако сјојимо нас двојица. (101) [Окренуо га сокаку и
њако сјојимо нас двојица.]*

*[...] удјенуо главу, и из њега гледао мјесито ситарца. (104) [удјенуо главу и
из њега гледао мјесито ситарца.]*

Међутим, будући да правописна норма зарезу даје и факултативни статус, чија употреба зависи од одлуке аутора хоће ли га употребити или не, а узимајући у обзир да правописна норма дозвољава употребу зареза у оним конструкцијама које су накнадно додате или нарочито наглашене, сасвим је оправдано што Сијарић испред везника *и* употребљава зарез. Оправдање за овакав поступак можемо тражити и у чињеници да је у питању књижевно-уметнички текст, па је у том случају дозвољено одступање од стандардно-језичке норме, а такви поступци углавном су инспирисани стилским обли-

ковањем текста, где нас „појам стила суочава са самом стварношћу језика у неисцрпној разноликости његове употребе, јер он подразумејева конкретну, слободну и стваралачку реализацију језика у живој стварности говорне или писане ријечи” (Лешић 2011: 145).

Употреба зареза евидентна је и у одвајању вокатива у реченичној конструкцији. Вокатив је, према Правопису (2010: 103), „граматички издвојен из реченице и стоји изван њеног и субјекатског и предикатског дела”. Стога ће се вокатив у говорном облику издвајати интонационо, док ће се у писаној форми обавезно одвајати зарезима без обзира на то да ли је његова позиција у исказу иницијална, медијална или финална. Сијарић углавном поштује правописно начело којим се налаже да се именска реч у вокативу одваја зарезима. Доследан је у употреби зареза када је вокатив у медијалној или финалној позицији.

Слушаиш ли њи ово, жено, шћо ја њеби љричам? (101)

Шћо ње љгега, Ариффе! (102)

Међутим, када се вокатив нађе у иницијалној позицији у реченици, Сијарић у једном случају користи зарез, а другом не.

Сејго, сјегни... (103)

Сејго уђи... (103)

Сијарићев стил одликује се изузетно богатим описима, епитети-ма. Приликом конструисања реченица такве садржине, поштује правописна начела. С једне стране, употреба зареза заснива се на правописном правилу обавезне употребе међу члановима у набрајању. С друге, у питању је и јако изражајно средство којим се истичу квалитативне особине описиване личности и/или предмета.

Човјек на слици био је сћар, љојово љресћар, са ујџонџим очима, са дубо-ким борама на лицу, са брадом која му је доишрала до љаса. (97–98)

Када се користи набрајањем структурисаним од два или више појмова у напоредном односу, Сијарић не прави огрешења о стандарднојезичку норму. Не користи зарез испред везника који повезује напоредне чланове, што је у складу са правописном нормом српског језика.

Они шћо су на чаршији љпродавали сир, луч, сукно, срџове и косе, узде и уларе [...] (97)

ЗАКЉУЧАК

Сијарић је аутор код кога су усмени исказ и писана реч уско повезани. Његов усмени исказ преточен је у писану реч, што упућује на спонтаност стварања књижевноуметничког текста, чиме је оправдано и његово стилско уобличавање. Овако схваћено, сасвим је природна врло честа слободна употреба зареза – посебно ако узмемо у обзир да правописна норма српског језика то и дозвољава, што је дато ауторима при креирању израза књижевног текста.

Употреба и функција зареза као правописног знака на примеру приче „Слика” Ђамила Сијарића реализује се као изузетно јако изражајно средство. Њиме аутор издваја контекстуално повезане делове текста и сугерише како их треба схватити. На тај начин постиже различите импресије, изазива јачи ефекат, те доприноси експресивности исказа.

Зарез и његова функција у причи „Слика” манифестују се кроз:

- истицање текста, чиме се посебно наглашавају његови контекстуално битни делови;
- формирање асиндетских синтаксичких структура, које су фреквентне у стилу овог аутора, а чиме се истиче значај садржаја исказа који се преноси, изазивајући на тај начин јачу експресивност;
- распоред зависних реченица у инверзији;
- одвајање вокатива именских речи – без изузетка кад су у питању медијална и финална позиција; у иницијалној позицији се региструју одступања;
- употребу испред везника *и*, чиме се издвајају накнадно додате конструкције, где су такви моменти инспирисани и стилским обликовањем текста;
- употребу чланова реченице у набрајању, с обзиром на то да је Сијарићев стил богат епитетима, тиме истичући квалитативне особине описиване личности и/или предмета.

У коначном, овакви поступци у креирању књижевноуметничког текста Сијарића неће детерминисати као аутора који не познаје норму српског језика, већ ће свако одступање од стандарднојезичке норме наћи упориште у стилском обликовању израза овог аутора.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Бандић (1986): М. Бандић, Величање просечности, *Критичари о дјелу Ђамила Сијарића*, Сарајево: Академија наука и умјетности Босне и Херцеговине, 212–217.

Башић (2013): Х. Башић, Између усмене и писане ријечи, *Ког: Часопис за књижевност, културу и науку*, Подгорица: Центар за очување и развој културе мањина, 9–15.

Вељовић (2017): Б. Вељовић, Обележавање прошлих понављаних радњи у приповеткама Ђамила Сијарића, *Исходистија*, 3/2017, Ниш: Филозофски факултет, 45–61.

Лешић (2011): З. Лешић, *Језик и књижевно дјело*, Београд: Службени гласник.

Муратагић Туна (2013): Х. Муратагић Туна, Тамо гдје се тешко живи – лијепо се говори, *Ког: Часопис за књижевност, културу и науку*, Подгорица: Центар за очување и развој културе мањина, 16–25.

Пешикан, Јерковић, Пижурица (2010): М. Пешикан, Ј. Јерковић, М. Пижурица, *Правопис српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

Пипер и др. (2005): П. Пипер и други, *Синтакса савременог српског језика*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Реброња (2013): Н. Реброња, *Романи Ђамила Сијарића између традиционалне и модерне*, докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Сијарић (2014): Ђ. Сијарић, *Приче из хиљаду и једне ноћи*, Бијело Поље: Локални јавни емитер Радио Бијело Поље.

Adnan H. Bjelak

State University of Novi Pazar
Department of Philology
Serbian Literature and Language

THE USE AND FUNCTION OF COMMA IN SIJARIĆ'S STORY “SLIKA”

Summary: This paper deals with the linguistic analysis of material excerpted from the story “Slika”, which is an integral part of the collection entitled *Приче из хиљаду и једне ноћи*. The use of comma as a punctuation mark, which is the bearer of stylistic effects in the context of the story is analyzed. Sijarić uses commas in various ways, which leads to the conclusion that his oral speech is closely connected with its written form. Therefore, at times, Sijarić's text gives the impression of spontaneity, which can be seen as a result of his current thoughts and the way of speaking. The author uses commas to emphasize contextually important parts of the text, to replace independent clauses conjunctions forming asyndetic syntactic structures, to replace other punctuation marks, to separate nouns in the vocative case, to indicate inversion, and as a strong stylistic device emphasizing the qualitative characteristics of the described person and/or object. The analysis of the material has shown that the use of comma as a punctuation mark is justified.

Keywords: language, punctuation, comma, style, Ćamil Sijarić.

Нина Ж. Манојловић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију

УДК 81-115
811.163.41'373.612.2
811.111'373.612.2
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.073M
Оригиналан научни рад
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

ЕЛАБОРАЦИЈА ИЗВОРНОГ ДОМЕНА *РЕСУРС* – КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ВРЕМЕНА КАО БИЉКЕ У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Ајсџтракџ: Када говоримо о метафори ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС најчешће се мисли на метафоре нижег реда ВРЕМЕ ЈЕ ВРЕДНА РОБА ИЛИ ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ. Међутим, у овом раду испитujemo другу грану елаборације наведеног изворног домена – ВРЕМЕ ЈЕ ПРИРОДНА ПОЈАВА, те продуктивност пресликавања изворног домена биљка на домен времена у српском и енглеском језику. У анализи су у обзир узете и концептуализације времена као плода и хране, јер сматрамо да представљају конкретизације, односно даља значењска уланчавања наведеног испитиваног изворног домена. Како сматрамо да наведена концептуализација представља елаборацију појмовне метафоре вишег реда – ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС, један део рада посвећен је образлагању основе за стварање метафоре ВРЕМЕ ЈЕ БИЉКА. Теоријски оквир је когнитивнолингвистички, а методолошки оквир истраживања је анализа корпуса и контрастивна анализа. Резултати указују на висок степен сличности у двама посматраним језицима када су испитивана пресликавања у питању.

Кључне речи: теорија појмовне метафоре, ВРЕМЕ, БИЉКА, РЕСУРС, метафоричко пресликавање, контрастивна анализа.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА²

Време представља један од најапстрактнијих домена човековог искуства. Проток времена перципира се једино кроз промене које се у неком временском интервалу дешавају. Упркос томе људска когниција је у стању да перципира да време *пролази* и када нема евидентних промена стања/положаја које се могу опазити. Поимање времена је комплексно и често веома субјек-

¹ Рад настао у оквиру пројекта „Динамика структура савременог српског језика” који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (ОН-178014).

² Закључци изложени у овом раду представљају нешто измењен и допуњен резултат рада на докторској дисертацији ауторке (Манојловић 2021).

тивно, те није изненађујуће што се испитивани циљни домен конкретизује тако што се на њега пресликавају различити, опипљивији, изворни домени.

Поимање времена у когницији и језику најфреквентније се успоставља уз помоћ просторних домена и у оквиру ових домена спроведена су бројна лингвистичка истраживања, а која се махом баве семантиком предлога (нпр. Кликовац 2000; Расулић 2002). Управо је то разлог што смо за предмет нашег истраживања узели изворне домene који не само да спадају у непросторне, већ представљају мање заступљени огранак³ једне појмовне метафоре вишег реда – ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС. Пре него што представимо резултате анализе, у трећем делу изложићемо наше виђење уланчавања значења и изворних домена које омогућава концептуализацију времена као биљке. Овде пре свега мислимо на концептуализацију времена и временских интервала као воде, али и као ЗЕМЉИШТА.

Предмет анализе јесу метафорички изрази који садрже лексеме *време*, односно *time*, те друге лексеме из датих семантичких поља (*минути*, *дан*, *месеци*, *година*, називи празника и годишњих доба, *геценија*, *век* и сл., односно *second*, *moment*, *day*, *month*, *year*, *seasons* и друге лексеме које стоје у метонимијској вези са временом). Корпус истраживања чине језички материјали српског и енглеског језика који обухватају по пет романа, једну научну студију (у оба случаја из домена лингвистике) и новинске текстове (видети изворе). Корпуси оба језика слични су по обиму и разноликости текстова, те омогућују адекватну контрастивну анализу у складу са одабраном темом и циљевима рада. Уместо спровођења истраживања на основу наменски конструисаних или парафразираних примера, одабрана је корпусна анализа будући да смо трамо да овакав приступ пружа адекватнији увид у функционисање језика у употреби (Расулић 2002: 4).

Постојање паралелних примера у двама несродним језицима, а који представљају језичку манифестацију метафоре ВРЕМЕ ЈЕ ПЛОД/ЦВЕТ, те њихове даље разраде (ВРЕМЕ ЈЕ ХРАНА) могу бити показатељи не само сличности при концептуализацији времена у српском и енглеском језику, већ и једне шире тенденције људске когниције уопште, те универзалности овакве концептуализације. Свакако, потребно је спровести слична истраживања и у другим језицима, али паралелизам у значењском уланчавању, односно елаборацији надређене појмовне метафоре ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС, у српском и енглеском језику указује на битне сличности у поимању времена код говорника два испитивана језика, као и на важност изворног домена БИЉКА.

³ Продуктивније елаборације појмовне метафоре ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС јесу ВРЕМЕ ЈЕ (ВРЕДНА) РОБА, ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ И СЛ.

2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

У савременој лингвистици у оквиру проучавања метафоричких израза преовлађује когнитивнолингвистички приступ⁴, који метафору посматра као један од организационих принципа појмовног система људи. Људска когниција појмове ствара, категорише и повезује на основу физичког (чулног) и емотивног искуства (Кликовац 2004).

Пресликавања између домена, према теорији појмовне метафоре, остварују се на основу искуствене утемељености⁵ (*grounding*), односно мотивисаности пресликавања између изворног и циљног домена. З. Кевечеш (2002) то назива „искуственом базом” (*experiential bases*) и наглашава да појмовне метафоре јесу мотивисане, али да се на основу тога не могу предвидети у оквиру датог језика или очекивати да су због искуствене мотивисаности исте или сличне у различитим језицима.

Теорија појмовне метафоре омогућава идентификацију и анализу *иџенгенција* људске когниције ка одређеним фреквентним пресликавањима између домена, а која су укотвљена у искуству. Сматрамо да је то главни допринос ове теорије и стога смо, при нашој анализи, у обзир узели све језичке изразе који илуструју пресликавање домена ВРЕМЕ, без претходног успостављања строгог критеријума о томе шта се може сматрати метафоричким изразом. Издвајамо два кључна разлога за то: 1) ради што адекватнијег представљања богатства мреже пресликавања у оквиру одређеног изворног домена и 2) критеријуми до којих се до сада дошло у истраживањима која се баве метафором нису адекватни (што ћемо образложити у наставку).

Постоје бројне несугласице у вези са класификовањем одређених израза као метафоричких, те покушаји да се направи јасна разлика између метафоричких израза које је говорник намерно употребио као метафоричке и оних који то нису (Стен 2008, 2011, 2015). Важност хотимичних метафора (*deliberate metaphor*) истиче се због уоченог парадокса метафоре (*the paradox of metaphor*): већина метафора не тумачи се метафорички, односно као пресликавање између домена (Стен 2008). Овакав тродимензионални

⁴ У овом се раду под когнитивнолингвистичким приступом пре свега мисли на теорију појмовне метафоре (Лејкоф, Џонсон 1980/2003), али не искључују се сродни и из ње проистекли приступи. Сматрамо да разлике међу приступима метафори у оквиру когнитивнолингвистичке теорије нису релевантне за резултате представљене у овом раду. У оквиру комуникативне функције метафоричких израза, а у неким даљим истраживањима, могла би се испитати хотимичност метафоричких израза (Стен 2008, 2011, 2015), односно процес њихове интерпретације (Вилсон 2011; Расулић, Мишковић-Луковић 2021; Тендал 2009; Тендал, Гибс 2008). Међутим, за потребе испитивања концептуализације времена уз помоћ изворног домена БИЉКА, теорија појмовне метафоре представља најадекватнији апарат за идентификацију и класификацију примера.

⁵ У овом раду употребљаваћемо терминологију предложену у глосару у оквиру хрестоматије Расулић, Кликовац (2014).

приступ, поред аспеката језика и мишљења, уводи и аспект комуникације при анализи метафоричких израза. Интерпретација хотимичних метафора подразумева да саговорник неизоставно буде свестан чињенице да су дати изрази метафорички употребљени (Стен 2011: 84). То не значи да саговорник дати израз нужно мора препознати као метафорички, већ пажња мора бити усмерена на изворни домен као независан појмовни домен при разматрању циљног домена. Наравно, овде се јавља проблем саме идентификације речи које су метафорички употребљене, јер потенцијално активирање изворног домена може зависити од више фактора. Наиме, исти израз може се интерпретирати као метафорички или не у зависности од примаоца поруке (за једног саговорника израз може постати устаљеним, те његова интерпретација неће захтевати пресликавање између изворног и циљног домена, док за другог саговорника то можда није случај). Осим тога, одређени израз може бити намерно метафоричан од стране говорника, али не и интерпретиран метафорички од стране саговорника, и обрнуто.⁶

Узимајући у обзир да циљ истраживања у оквиру овог рада није дистрибуција хотимичних и нехотимичних метафора у оквиру одређених жанрова, теорија појмовне метафоре представља најадекватнију теоријску поставку за спровођење анализе. Утврђивање да ли је неки израз употребљен намерно метафорички или није не игра улогу у испитивању изворних домена који учествују у концептуализацији времена, нити у испитивању сличности и разлика концептуализације циљног домена ВРЕМЕ у српском и енглеском језику.

3. ЕЛАБОРАЦИЈА ИЗВОРНОГ ДОМЕНА *РЕСУРС*

Изворни домен који је најрелевантнији за наше истраживање јесте *РЕСУРС*/РОБА. Метафора ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ / (ВРЕДНА) РОБА спада у ред метафора новијег датума. Џ. Лејкоф и М. Џонсон (1980/2003: 139–146) сматрају да се велике културолошке промене могу посматрати као последица увођења нових метафора, као што је наведена метафора ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ. Метафоричке концептуализације ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ, ВРЕМЕ ЈЕ ОГРАНИЧЕН РЕСУРС и ВРЕМЕ ЈЕ ВРЕДНА РОБА међусобно су кохерентне јер је у нашем друштву новац ограничен ресурс, а ограничени ресурси су вредна роба. Овај кохерентан систем појмовних метафора основ је кохерентног система метафоричких израза – *ипраћиии време, уложиии време, тубиии време, имаии/немаии (довољно) времена*, и сл. (*waste time, spent time, (not) have (enough) time, invest time* итд.). Наведени метафорички концепти одговарају културама у којима су настали. У другим

⁶ Г. Стен (2011: 85–86) признаје да теоријска и емпиријска истраживања треба да се позабаве овим проблемом.

културама наведени изворни домени не учествују у концептуализацији циљног домена ВРЕМЕ (Лејкоф, Џонсон 1980/2003: 7–8).

В. Еванс (2003: 100–101) наводи идеју о *финитности* као основу за концептуализацију времена као РОБЕ. Наиме, финитност временских интервала произлази из концептуализације датих интервала, из којих је време састављено, као САДРЖАТЕЉА. Може постојати више објашњења за стварање новог значења, што одражава различите путање и смерове у којима се одређено значење стварало и развијало (Еванс 2003: 102). Значење РОБЕ могло се развити из бројних различитих искустава која утемељују и похрањују значење *вредности*. На пример, количина новца у замену за рад мерена је у односу на интервале као што су дан, сат и сл. С друге стране, како постоји корелација између постизања циљева и количине времена која је за то доступна, значење *вредности* се нужно везује за *време*. Наиме, да би одређени жељени циљ био постигнут, потребна је одређена количина времена, те се недостатак времена повезује са немогућношћу постизања циљева, а већа количина времена се повезује са већом шансом за постизање циљева (Еванс 2003: 102). Значење *вредности* повезује се са временом без обзира на то да ли је у питању контекст који подразумева финитност трајања или не.

Иако су наведене елаборације најпродуктивније када је домен РЕСУРС у питању, сматрамо да изворни домен РОБА, односно појмовна метафора ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС која се може сматрати метафором вишег реда, то јест надређеном метафором у односу на метафору ВРЕМЕ ЈЕ РОБА (Манојловић 2021), пружа основ за елаборацију метафоре ВРЕМЕ ЈЕ БИЉКА, што ће бити детаљније изложено у овом поглављу.

На основу анализе језичких израза који представљају конкретизацију метафоре ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС може се доћи до закључка да се концептуализација времена као биљке развила елаборацијом надређене метафоре ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС која се грана на две основне метафоре нижег реда – ВРЕМЕ ЈЕ (ВРЕДНА) РОБА И ВРЕМЕ ЈЕ ПРИРОДНА ПОЈАВА. У оквиру потоње концептуализације, поред примера који се односе на светлост, температуру, ветар и маглу, издвајају се примери у којима се време концептуализује као вода⁷. Тако се време и временски интервали концептуализују као падавине, односно водене површине:

1. Ne samo da im je stran fanatizam, oni su gotovo sasvim nezainteresovani i služe samo kao utelovljenje, kao materijalna tačka, sidro reda u prostoru i vremenu. (Бас. 127)

⁷ Заправо, концептуализација времена као ЕНТИТЕТА у течном стању прожима и друге изворне домене и веома је продуктивна у оба посматрана језика. У оквиру вертикалне организације времена остварује се у оквиру изворног домена ТАЛОЖЕЊА (Кликовац 2000; Манојловић 2021), а јавља се и у оквиру сликовне схеме кретања времена употребом глагола *īnehul* *īroīīnciīī*, односно *flow*, али и других лексема сличне семантике.

2. [...] vreme одређено Провиђенјем „curi” iz večnosti, па се последња времена могу препознати по убрзаванју догађаја према аналогји с клепсидром [...]. (Бас. 188)
3. Јер, ако детерминизам, што је доказано, потиче из будућности, не из прошлости, онда то значи да istoriju промишља неко умно и бесконачно биће и да она није слепа стихија – matica koja vremenom pronosi leševe prošlosti. (Бас. 213)
4. У почетку, према hazardским преданјима, sve stvoreno, prošlost i budućnost, sva zbivanja i stvari plivali su istopljeni u plamenoj reci vremena, бића ранија и потонја измеђана као сапун с водом. (Пав. 126)
5. Смрт је једино што се наслеђује унатраг, uz maticu vremena, прелази с младих на старије, са сина на оца – смрт преци наслеђују од потомака као неко племство. (Пав. 157)
6. Dani su kapali kao kiša, а он је говорио и говорио. (Пав. 201)
7. Žudeo je da poseti Jerusalem i u snu zbilja vidao jedan grad na obali vremena, išao kroz njegove ulice posute slamom i otuda tihe, stanovao u kuli punoj dolapa velikih koliko manja crkva i slušao česme kao dažd. (Пав. 205)
8. – Nemoj suviše vući da ne ostariš, jer to je vreme što teče iz mene. (Пав. 210)
9. Ако заборавиш у којем правцу otiče vreme, као бусола остаје љубав. (Пав. 251)
10. Њихову неизмерну тежину не осећамо само зато што су potopljena u vreme као у воду. (Пав. 260)
11. Оно [време] dolazi i zapljuskuje овај свет однекуд са друге стране... (Пав. 268)
12. Појам се проширује и на борбу човека са самим собом, у једном немирном и узбурканом времену. (Пол.)

На циљни домен ВРЕМЕ пресликавају се бројни аспекти изворног домена ВОДА, односно ЕНТИТЕТ У ТЕЧНОМ СТАЊУ, те се времену и временским интервалима приписују разноврсне карактеристике течности. Време се концептуализује као РЕКА (нпр. *мајишца која временом њроноси лешеве њрошлости* (пример 3), *уз мајишцу времена* (пример 5), *у њламеној реци времена* (пример 4)), али и као ВЕЋА ВОДЕНА ПОВРШИНА / МОРЕ (нпр. *сигро рега у њросиџору и времену* (пример 1), *на обали времена* (пример 7), *време долази и заљџускује* (пример 11) и *у једном немирном и узбурканом времену* (пример 12)). Време и временски интервали се, такође, понашају као течност – *кајљу* (пример 6), *цуре* (пример 2), *џеку/оџишцу* (примери 8. и 9), али и у њима ствари *џливају* (пример 4) односно могу да буду *џоџоџене* (пример 10).

Примери ексцерпирани из корпуса енглеског језика показују висок степен подударности са концептуализацијом времена као ЕНТИТЕТА У ТЕЧНОМ СТАЊУ, који су забележени у српском језику:

13. He saw time turn back upon itself, a river flowing upward to the spring. (Урц. 91)
14. So then time has two aspects. There is the arrow, the running river, without which there is no change, no progress, or direction, or creation. (Урц. 180)
15. He was her brother, across the gulf of fifty years, and her redemption. (Урц. 88)
16. However pragmatic the morality a young Anarresti absorbed, yet life overflowed in him, demanding altruism, self-sacrifice, scope for the absolute gesture. (Урц. 75)
17. Life on Anarres had sealed him, closed off his soul; the waters of life welled all around him, and yet he could not drink. (Урц. 105)
18. The dawn was pouring through the waving grass beside them, and as the boatkeeper had promised, the river moved at an easy pace. (Каз. 257)
19. So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past. (Фиц. 188)
20. Three strands of New Zealand's social history in the present century have had especial linguistic consequences. (Крис. 41)
21. The English language history of the region thus has many strands. (Крис. 43)

И у енглеском језику забележена је концептуализација времена као РЕКЕ (*a river flowing upward* (пример 13) и *the running river* (пример 14)) и као ВЕЋЕ ВОДЕНЕ ПОВРШИНЕ (нпр. *across the gulf of fifty years* (пример 15), *history of the region thus has many strands* (пример 21), *boats against the current, borne back ceaselessly into the past* (пример 19)). Временским интервалима се, такође, приписују карактеристике течности, тако они могу *навирајати*, *ипреливајати*, *изливајати* и сл. (нпр. *life overflowed in him* (пример 16), *the waters of life welled all around him* (пример 17) *the dawn was pouring through the waving grass* (пример 18)).

Даљом разрадом метафоре ВРЕМЕ ЈЕ ПРИРОДНА ПОЈАВА / ДЕО ПРИРОДЕ ДОЛАЗИ СЕ ДО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ ВРЕМЕНА КАО ЗЕМЉЕ/ЗЕМЉИШТА:

СПП

22. U ovom času budućnost kir-Avrama je kao bašta u koju je već bačeno seme, ali niko sem njega ne zna šta će nići. (Пав. 44)
23. Takvo vreme pogoduje pojavama lažnih mesija, bujanju ne manje lažne duhovnosti i procvatu falsifikovane mistike. (Бас. 161)

ЕНГ

24. It breaks the ground of a winter's morning, so it will do well enough on this Saxon's bones. (Каз. 238)

У оквиру корпуса српског језика атестиран је пример у коме се време концептуализује као БЛАТО/ГЛИБ⁸:

25. [...] da dešifruju božanski rukopis, restauriraju ga, učine vidljivim za preostale radoznalce, izvade ga iz kaljuge vremena, očiste od smolastog testa zaborava i spreče dalje izjedanje njegovog tkiva razornim kiselinama koje izlučuju ljudska površnost i neverica. (Дем. 16)

Оваква концептуализација није неочекивана ако се узме у обзир да се време концептуализује као ВОДА, али и као ЗЕМЉИШТЕ. Сматрамо да елаборација наведених метафора нижег реда, а у оквиру концептуалне метафоре ВРЕМЕ ЈЕ ПРИРОДНА ПОЈАВА / ДЕО ПРИРОДЕ, пружа основ за концептуализацију времена као БИЉКЕ.

4. АНАЛИЗА ИЗРАЗА У КОЈИМА СЕ ВРЕМЕ КОНЦЕПТУАЛИЗУЈЕ КАО БИЉКА

Поред концептуализације времена као (плодног) ТЛА/ЗЕМЉИШТА, а надовезивањем на претходно наведену надређену појмовну метафору, време се концептуализује као биљка која на том земљишту расте – као плод (па се може *брајити*, *сазревајити*, бити *зрело* и *сочно* (*mellow*)) и као цвет (те може *процветати*, *увенути* и сл.) и као биљка уопште (може имати корен (*root*), односно може да расте (*grow*)):

СРП

26. Na pitanje – kada se to desilo? – odgovaraš na najtanjoj žici, lirski, iako si svestan da se to što pišeš kosi sa zdravom pameću (uostalom, i smrt je pomalo uvrnuta i svojeglava!):... u najlepšem cvetu svoje mladosti... ili... sad kad je trebalo tek da živi... ili... u najboljim godina svoje rano uvenule mladosti... (Дем. 76)
27. Znaјуći koliko bečki dvor занимају planovi gospodara Brankovića, mogu reći da on spada među one koji s posebnom pažnjom i usrdem neguju sopstvenu budućnost kao neki veliki povrtnjak. (Пав. 43–44)
28. I potom kao da je svoje dane brao s nje kao s drveta, nudila mu je uvek drugo voće, sve slade i slađe, tako da je s njom spavao danju po raznim snovima kao drugi ljudi sa svojim naložnicama noću po iznajmljenim kućama. (Пав. 52–53)
29. Čitav jedan septembar noći nabraćemo usput odavde do Topčisaraja, a od Aja Sofije do Vlaherene troše već oktobar. (Пав. 267)

⁸ Концептуализација времена као БЛАТА/ГЛИБА стоји у директној вези са концептуализацијом времена као ЕНТИТЕТА У ТЕЧНОМ СТАЊУ И КАО ЗЕМЉЕ/ЗЕМЉИШТА.

30. *Ponekad давна пролећа, puna toplote i mirisa, процветaju još jednom u nama.* (Пав. 269)
31. Но, мислим да за то још није сазрело време, већ то треба одгодити за времена када ћемо трезвеније размишљати – каже др Андрија Хебранг. (Пол.)
32. Један је највећих непријатеља социјалној афирмацији смеха био је аргумент да је хумор „заштитни знак” детињства и младости и беџ „блу цинса” и као такав, „неподобан” у друштву припадника зрелог доба. (Пол.)

ЕНГ

33. Time blossomed, matter shrank away. (Ал. 83)
34. It threatened his father's loyalty, that clear constant love in which his life had taken root. (Урс. 100)
35. Then let's soon be on our way, for as you say, the morning's grown while we slept. (Каз. 286)
36. I said nothing, but remained before him in silence, letting the moment grow long between us, for I wished it to be one never forgotten. (Каз. 252)
37. The yard around it had changed with the slow growth of the years, with the clump of lilacs thicker and more rank and tangled with each passing spring [...]. (Сим. 156)
38. After that, if the night was mellow, I strolled down Madison Avenue past the old Murray Hill Hotel, and over 33rd Street to the Pennsylvania Station. (Фиц. 63)

У српском језику време се концептуализује као цвет употребом лексема *цвети/процветати* (примери 26. и 30) и *увенула* (пример 26), и као плод употребом лексема *брајти* (примери 28. и 29) и *(са)зрело* (примери 31. и 32). Испитивани корпус енглеског језика показује да се време концептуализује као цвет/биљка употребом лексема *blossom* и *take root* (примери 33. и 34), али и као плод употребом лексеме *mellow* (пример 38). Међутим, у енглеском језику забележени су примери који упућују на раст, што представља опште својство живог бића, биљке, па може важити и за плод и за цвет (нпр. *the morning's grown while we slept* (пример 35), *letting the moment grow* (пример 36), *the slow growth of the years* (пример 37) и сл.).

Концептуализација времена као плода даље се елаборира, те пружа основ за остваривање метафоре ВРЕМЕ ЈЕ ХРАНА. У оквиру испитиваног корпуса српског језика наведена метафора веома је продуктивна, те време / временски интервали могу имати *укус*, *арому*, бити *сажсвакани*, *подељени на залојаје* и сл. У испитиваном корпусу енглеског језика концептуализација времена као ХРАНЕ знатно је мање заступљена:

СПП

39. Po onome šta se nudi na tim šarenim stranicama, znatiželjnik saznaje šta se prodaje i kupuje, imajući na dlanu specimen jednog dalekog vremena i njegovu iščezlu aromu. (Дем. 104)
40. Moja kokoš ne nosi zlatna jaja, ali nosi nešto što vi i ja, moj gospodine, ne možemo da snesemo. Nosi dane, sedmice i godine. Svako jutro snese po neki petak ili utornik. Ovo današnje jaje, na primer, sadrži jedan četvrtak umesto žumanceta. Sutrašnje će sadržati sredu. Iz njega umesto pileta ispiliće se jedan dan života njegovog vlasnika! [...] U ovom jajetu, gospodine, jedan je dan vašega života. (Пав. 108–109)
41. Na kraju, doduše, imaćete jedan dan života manje, ali ćete zato moći da ispečete od tog ružnog dana lepu kajganu. (Пав. 109)
42. Njen pupak je kao pupak presnoga hleba, a njen put tako dug da jede godine. (Пав. 139)
43. [...] i mi ne znamo kome u opštoj raspodeli i grabeži budućnosti dolazi onaj njen lepši i nesažvakani deo... (Пав. 128–129)
44. Vratila sam se najzad svojoj struci i mladosti, koja ima ukus voća prenetog brodom preko okeana. (Пав. 243)
45. Ne samo pojedinačni životi, sva buduća i prošla vremena, svi rukavci večnosti već su tu, raskomadani na majušne zalogaje i razdeljeni među ljude i njihove snove. (Пав. 268)
46. Čovečanstvo žvače vreme sve odjednom i ne čeka na sutra. (Пав. 268)
47. Садашњост је зачињена горким искуством нитроглицерина који је принуђен да гута његов јунак [...]. (Пол.)
48. [...] репрезентативно држање и одевање портретисаних личности, које одсликавају укус времена и успон грађанске Европе, у којој наш мајстор заслужује високо и важно место. (Пол.)
49. „Подизање нових зидова на нашем континенту није најбољи рецепт за будућност”, примећује варшавски дневник „Трибуна”. (Пол.)

ЕНГ

50. The night had made a sharp difference in the weather and there was an autumn flavour in the air. (Фиц. 159)
51. For all those who had worked with Douglas for all those years it was truly a bittersweet moment [...]. (Ад. 240)
52. He'd had some fun with it, remembering that bitter winter day when, after long experimenting, he had achieved the scent of apple blossoms [...]. (Сим. 84)

У оквиру испитиваног корпуса српског језика, атестирани су примери у којима време / временски интервали имају укус (нпр. *сиџимен једној далекој времена и његову ишчезлу арому* (39), *младосији која има укус воћа* (пример 44), *садашњосиј је зачињена горким искусијвом* (пример 47) и др.), али и

могу бити *поједени, сажвакани, подељени на залогаје* и сл. (нпр. *једе године* (пример 42), *несажвакани гео* (пример 43), *раскомадани на мајунине залогаје* (пример 45), *човечанство жваће време* (пример 46) и *рецепти за будућности* (пример 49). Поред наведених примера, у српском језику забележена је и креативна надоградња метафоре ВРЕМЕ ЈЕ ХРАНА, у оквиру које се време концептуализује као ЈАЈЕ (примери 40. и 41).

Енглески језик бележи мање примера метафоре ВРЕМЕ ЈЕ ХРАНА, у оквиру иситиваног корпуса, али постоје паралеле са концептуализацијом времена као ХРАНЕ у српском језику. Наиме, атестирани су примери који упућују на концептуализацију времена као ЕНТИТЕТА КОЈИ ИМА КАКАВ УКУС (*an autumn flavour* (пример 50), *bittersweet moment* (пример 51), *that bitter winter day* (пример 52)).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У раду је испитивана мање продуктивна елаборација метафоре ВРЕМЕ ЈЕ РЕСУРС, И ТО ВРЕМЕ ЈЕ ПРИРОДНА ПОЈАВА (ВРЕМЕ ЈЕ ВОДА И ВРЕМЕ ЈЕ ЗЕМЉИШТЕ), те концептуализација времена као БИЉКЕ у српском и енглеском језику. Установљено је да се разрадом наведене метафоре у оба испитивана језика време концептуализује као ЕНТИТЕТ У ТЕЧНОМ СТАЊУ, те ЗЕМЉА/ЗЕМЉИШТЕ (у испитиваном корпусу српског језика чак као БЛАТО/ГЛИБ), што је у сагласности са концептуализацијом времена као БИЉКЕ. Време се у српском и енглеском језику концептуализује као биљка употребом лексема *цвети/процветашти, увенула, брашти, (са)зрело*, односно *blossom, take root, grow* и др. Даља разрада метафоре ВРЕМЕ ЈЕ БИЉКА даје основ за концептуализацију времена као ХРАНЕ, која је заступљенија у испитиваном корпусу српског језика, али би можда анализа на проширеном корпусу дала другачије резултате.

Спроведено истраживање указује на паралеле и сличности при концептуализацији циљног домена ВРЕМЕ у српском и енглеском језику чак и када су у питању изворни домени нижег реда који не представљају фреквентна пресликавања, као што су ЦВЕТ, ПЛОД, ХРАНА. На основу истраживања представљеног у овом раду свакако се не може ништа тврдити о потенцијалној универзалности испитиваног пресликавања, али указује на евентуално плодно тле за испитивање заступљености мање фреквентних концептуализација у различитим језицима.

ИЗВОРИ

Српски језик

(Арс.) Арсенијевић (2008): V. Arsenijević, *Predator*, Beograd: Samizdat B92.

- (Бас.) Басара (1985): S. Basara, *Fama o biciklistima*, Београд: Dereta.
(Бећ.) Бећковић (1985): М. Бећковић, *О међувремену*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.
(Буг.) Бугарски (1995): Р. Бугарски, *Увод у ојшћу линџисћу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
(Дем.) Демич (2006): М. Demić, *Sluge hirovitog lučonoše*, Zrenjanin: Agora.
(Пав.) Павић (2014): М. Pavić, *Hazarski rečnik*, Београд: Vulkan izdavaštvo.
(Пол.) Дневни лист *Полићука*, август 2001, текстови различитих аутора.

Енглески језик

- (Ад.) Адамс (2005): D. Adams, *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, London: Pan Books.
(Каз.) Ишигуро (2015): К. Ishiguro, *The Buried Giant*, London: Faber & Faber Ltd.
(Крис.) Кристал (2003): D. Crystal, *English as a global language*, New York: Cambridge University Press.
(Сим.) Симак (1963): С. D. Simak, *Way Station*, New York: Doubleday & Company, Inc.
(Урс.) Ле Гвин (1975): U. Le Guin, *The dispossessed*, New York: Avon Books.
(Фиц.) Фицџералд (1994): F. S. Fitzgerald, *The Great Gatsby*, London: Penguin Books Ltd.
(ЊЈТ) Дневни лист *The New York Times*, 2001, текстови различитих аутора.
(УКН) Листови *Daily Express* и *Sunday Express*, 2006, текстови различитих аутора.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилсон (2011): D. Wilson, Parallels and differences in the treatment of metaphor in relevance theory and cognitive linguistics, *Intercultural Pragmatics*, 8(2), 177–196.
Гибс (1996): R. Gibbs, Why many concepts are metaphorical, *Cognition*, 61(3), 309–319.
Еванс (2003): V. Evans, *The structure of time: Language, meaning and temporal cognition*, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Кевечеш (2002): Z. Kövecses, *Metaphor: A practical introduction*, Oxford; New York: Oxford University Press.
Кевечеш (2006): Z. Kövecses, *Language, mind, and culture: A practical introduction*, Oxford University Press.
Кликовац (1998): D. Klikovac, Metafore naše nasušne, *Svet reči: srednjoškolski časopis za srpski jezik i književnost*, 6(8), 35–37
Кликовац (2000): D. Klikovac, *Semantika predloga: studija iz kognitivne lingvistike*, Београд: Filološki fakultet.
Кликовац (2004): D. Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Београд: Biblioteka XX vek.
Кликовац, Расулић (2003): D. Klikovac, К. Rasulić (ur.), *Jezik, društvo, saznanje*, Београд: Filološki fakultet.

Лејкоф, Џонсон (1980/2003): G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago, London: The University of Chicago Press.

Литлмор (2003): J. Littlemore, The effect of cultural background on metaphor interpretation, *Metaphor and Symbol*, 18(4), 273–288.

Манојловић (2021): Н. Манојловић, *ВРЕМЕ КАО ЦИЉНИ ДОМЕН У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ*, докторска дисертација, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Расулић (2002): К. Rasulić, *Konceptualizacija vertikalne dimenzije u engleskom i srpskohrvatskom jeziku*, doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet.

Расулић, Кликовац (2014): К. Расулић, Д. Кликовац, *Језик и сазнање – Хресиво-маићка из коинцидентне лингвистике*, Београд: Филолошки факултет.

Расулић, Мишковић-Луковић (2021): К. Расулић, М. Мишковић-Луковић, Шта спаја а шта раздваја когнитивнолингвистички и когнитивнопрагматички приступ метафори?, *Лингва*, 72, 11–45.

Стен (2008): G. Steen, The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor, *Metaphor and Symbol*, 23(4), 213–241.

Стен (2011): G. Steen, From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor, *Metaphorik. de*, 21, 83–110.

Стен (2015): G. Steen, Developing, testing and interpreting deliberate metaphor theory, *Journal of Pragmatics*, 90, 67–72.

Тендал (2009): М. Tendahl, The Hybrid Theory of Metaphor, *A Hybrid Theory of Metaphor*, London: Palgrave Macmillan, 192–247.

Тендал, Гибс (2008): М. Tendahl, R. W. Gibbs, Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistics and relevance theory, *Journal of Pragmatics*, 40(11), 1823–1864.

Унгерер, Шмид (2013): F. Ungerer, H. J. Schmid, *An introduction to cognitive linguistics*, New York: Routledge.

Џонсон (1987): М. Johnson, *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago: The University of Chicago Press.

Nina Ž. Manojlović

Faculty of Philology and Arts
University of Kragujevac
Department of Philology

ELABORATION OF THE SOURCE DOMAIN *RESOURCE* – CONCEPTUALIZATION OF TIME AS PLANT IN SERBIAN AND ENGLISH LANGUAGE

Summary: The most productive elaborations of the metaphor *TIME IS A RESOURCE* are *TIME IS A VALUABLE COMMODITY* and *TIME IS MONEY*. However, this paper aims to examine another branch of elaboration – *TIME IS A NATURAL PHENOMENON*, and the productivity of mapping of the source domain *PLANT* to the target domain *TIME* in Serbian and English language. The analysis also takes into account the conceptualizations of time as *FRUIT* and *FOOD*, because we believe that they represent concretizations, that is further chaining of the meaning of the examined source

domain. As we consider that the said conceptualization indeed is elaboration of the higher order conceptual metaphor – TIME IS A RESOURCE, one section of the paper will be dedicated to the analysis of the basis for the creation of the metaphor TIME IS A PLANT. The theoretical framework is cognitive-linguistic, and the methodological framework of the research is corpus analysis and contrastive analysis. The results indicate that there is a high degree of similarity between Serbian and English language when it comes to the mappings between the examined domains.

Keywords: Conceptual Metaphor Theory, TIME, PLANT, RESOURCE, metaphoric mapping, contrastive analysis.

Јелена М. Јосијевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију

УДК 811.163.41'366.55'367.635'37
811.111'366.55'367.635'37
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.087J
Прегледни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

О НЕКИМ ПАРТИКУЛАМА СА ИМПЛИКАТИВНИМ СВОЈСТВИМА У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Ајсџракиј: Савремена семантика доста је пажње посветила импликативној семантизованости компаратива код придева које одликују различити типови скала (Кенеди, Макнали 2005; Кенеди 2006; Ивић 2007; Хазбенд 2011). Циљ овог рада је испитивање импликативних својстава компаратива у лексичким спојевима са одређеним партикулама. У раду полазимо од претпоставке да поред партикуле *јои* (*u*), чија су импликативна својства донекле описана у литератури, постоје и друга лексичка средства у два језика која у спојевима са компаративима генеришу додатне импликације. Корпусне анализе спроведене су на етикетираним електронским корпусима два језика: *Корпус савременој српској језика 2013* (КССЈ 2013) и *Corpus of Contemporary American English* (СОСА) што је омогућило циљану претрагу лексичких спојева *џарџикула + комџарџив*. Резултати анализе потврђују наше претпоставке. Поред честице *јои* (*u*), истоветне функције имају и партикуле *чак* (*u*) и *even*. Рад показује да се доприноси импликативних партикула разликују у зависности од тога који придев је у њиховом фокусу. Компаративи придева коју су позиционирани на отвореном полу скале имаће импликације да су оба појма који се пореде носиоци особине у степену позитива. Компаративи придева који заузимају затворени пол скале имају импликације да појам из поређенице није носилац особине у позитиву.

Кључне речи: импликативна партикула, компаратив, српски језик, енглески језик.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Рад је посвећен импликативним својствима компаратива придева и прилога у лексичким спојевима са одређеним партикулама (честицама). На самом почетку од изузетне је важности дефинисати структуралне елементе компаративне конструкције како би се увео основни терминосистем који ће се у раду користити. М. Ковачевић (2015: 411) одређује први члан поређења као *џоређеницу* (појам који се са нечим пореди), док други члан назива *џоредбеницом* (члан с којим се пореди):

[Тома]_{ПОРЕЂЕНИЦА} је виши [ог Марка]_{ПОРЕДБЕНИЦА}

Р. Хадлстон и Џ. К. Пулам (2002) поређеницу називају примарним појмом (енгл. *primary term*), а поредбеницу секундарним (енгл. *secondary term*). У семантичкој литератури често се наилази и на следеће термилошке одреднице елемената компаративне конструкције (Диксон 2005: 5):

[John]_{COMPAREE} is [more]_{INDEX} [famous]_{PARAMETER} [than]_{MARK} [Bill]_{STANDARD}.

Имплицативна семантизованост самог компаратива већ је у доброј мери описана у досадашњој литератури. Искази са компаративом (нпр. *Тома је виши од Марка*) не обавезују на закључке да су оба појма који се пореде, или макар један од њих, носиоци особине изражене придевом (Кенеди, Макнали 2005; Ивић 2007; Хазбенд 2011). Увек остаје отворена могућност да су оба појма носиоци особине која се изражава антонимом датог придева (*И Тома и Марко су ниски, али је Тома ипак нешто виши од Марка*). Савремена семантика посветила је доста пажње логичким импликацијама (енгл. *entailment*) компаратива релативних и апсолутних придева које одликују различити типови скала. Ослањајући се на семантичке теорије о четири различита типа скале (Кенеди 2006), у овом раду ћемо фокус ставити на импликације које компаративи имају у лексичким спојевима са одређеним партикулама. И док су импликације придева различитих скаларних структура анализирани на морфо-синтаксичком и семантичком плану (нпр. које класе квантификатора се могу јавити уз придеве које одликују различити типови скале), модификације компаративног значења у лексичким спојевима са фокалним партикулама нису добиле заслужену пажњу. Главни разлог је вероватно тај што су значењски доприноси партикула којима ћемо се овде бавити прагматичке природе те излазе из оквира семантичке теорије.

Имплицативна својства компаратива у лексичком споју са једном таквом партикулом анализирана су и у србистичкој литератури. Лексички спојеви партикуле *још* (*и*) и компаратива имплицирају да су појмови који се пореде носиоци особине у основном степену (Ивић 2007: 7; Куљанин 2010: 479–491; Куљанин 2017: 84–91). Важно је истаћи да су овакве импликације уочене код придева чији компаративи иначе немају таква својства када су употребљени самостално (нпр. *висок – низак*). Уз то, за разлику од придева чији компаративи сами имају импликације да је појам из поређенице носилац особине (нпр. *попурен*, али не и *непопурен*), лексички спојеви са партикулом *још* (*и*) имају исте импликације и за појам из поредбенице (Ивић 2007: 7; Куљанин 2010: 479–491; Куљанин 2017: 84–91). Досадашње србистичке анализе нису укључивале придеве које одликују различити типови скале. Нису разматране ни друге прагматичке функције партикуле *још* (*и*). Најзад, прегледом литературе установљено је да се друге партикуле, осим *још* (*и*), у овом контексту и не помињу (нпр. Ристић 2005; Ивић 2007; Ивић 2009; Куљанин 2017).

Пошто смо установили да је досадашња литература о интеракцији имплицативних партикула и компаратива оскудна, циљ рада је изолација и опис доприноса таквих партикула значењу компаративне структуре у два језика. Пошто смо се кретали од значења ка знаку, језичке појаве су, дакле, тумачене ономасиолошким приступом. За корпусну анализу енглеског језика коришћени су електронски етикетирану корпуси, *Corpus of Contemporary American English (COCA)* и *Корпус савременог српског језика (КССЈ)*, што је омогућило циљану претрагу лексичких спојева *йартикула + комйаратив*. Након елиминације секвенци, анализирани су доприноси партикула у лексичком споју и начини на које они модификују значење компаратива. Анализа је показала да тражено значење (имплицативност) имају две партикуле у српском језику и једна партикула у енглеском језику. Прелиминарна испитивања показала су да квантитативни подаци не би били од било каквог значаја за резултате анализе пошто од шест стотина насумично изолованих примера (по две стотине за сваку партикулу) нисмо уочили ниједан изузетак. Због тога ће у раду бити представљени само резултати квалитативне анализе.

Имајући у виду да дата језичка појава није у довољној мери испитана, проценили смо да је најбоље проблему приступити без ослањања на било коју прагматичку теоријску парадигму. Тек када се стекне јаснији увид у природу ове језичке појаве може се приступити анализи која би за циљ имала прецизно одређивање типова имплицитних значења. Таква анализа морала би да буде реализована из прецизно одређеног теоријског оквира. Без обзира на то што у раду нећемо покушавати да одредимо типове имплицитних значења (логичке (семантичке) импликације, пресупозиције и конвенционалне и конверзационе импликатуре), термини који су општепознати лингвистичкој прагматици показали су се као неизбежни (детаљније у: Мишковић 2015: 35–66).

Ваља још и поменути да су сличности и разлике између два језика проверене у *Енглеско-српском йаралелном корпусу (ЕСПК 2012)*. Као извори су коришћени и електронски речници *Cambridge Dictionary (CD)* и *Oxford English Dictionary (OED)*, али и *Речник Мајџице српске (РМС)*.

ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

За потребе овог рада од суштинске су важности две лингвистичке теме: (1) имплицативна семантизованост компаратива и (2) његова имплицативност у лексичким спојевима са посебним партикулама која своје упориште проналази на прагматичком плану. Резултати корпусне анализе додатно су наметнули потребу да се посебна пажња посвети семантичким и прагматичким својствима партикула *even* и *чак (и)*.

ИМПЛИКАТИВНА СЕМАНТИЗОВАНОСТ КОМПАРАТИВА

Градабилни (скаларни) придеви су предикатски изрази, чији је домен делимично или потпуно уређен у складу са неком димензијом (Бадер 2010: 1). *Неградабилни придеви* (енгл. *non-gradable adjectives*) немају могућност степеновања, али ипак кодирају скале које налику на скале градабилних придева на једном полу имају *позитивни придев* (*висок, жив*), а на другом *негативни* (*низак, мртав*). Градабилни и неградабилни придеви се ипак битно разликују јер први кодирају скале које између два пола имају читав низ различитих ступњева заступљености особине или својства, док су скале неградабилних придева бинарне – имају само две вредности (Кенеди 1999; Биверс 2010; Глас 2013). У литератури се описују три битне разлике између скаларних и нескаларних предикатских изрази.

(1) *Градабилни придеви су зависни од контекста* (Сапир 1944; Камп 1975; Клајн 1980; Русицки 1987; Бирвич 1989; Кенеди 1999; Бејл 2006, 2008). Ако кажемо *Марко је висок*, Марко може бити висок за трогодишње дете, али не и према стандардима просечног одраслог човека. Другим речима, „јефтина кућа је скупља од скупе књиге” (Леситер, Гудман 2013: 587). Истинитосни услови исказа са неградабилним придевима не зависе од контекста. Ако је истина да је Ана трудна, она је трудна у свим контекстима који се могу замислити.

(2) *Градабилне придеве одликује неодређеност* (енгл. *vagueness*). Под појмом неодређености подразумева се појава да код градабилних придева увек постоји неки скуп појмова који поседују дато својство, а да за њих не важи ни придев, а ни његов антоним (Камп 1975; Клајн 1980; Бејл 2006). Иако сви људи имају својство старости, за већину се не може рећи ни да су *стари*, ни да су *млади*. Са друге стране, сви људи су или *мртви* или *живи*; сваки уређај је или *електричан* или *неелектричан*.

(3) *Нејасна исказа са неградабилним придевима има семантичке (логичке) импликације* (енгл. *entailment*). Наиме, негирањем исказа са нескаларним придевом имамо логичку импликацију да важи његов антоним, док код градабилних придева такве импликације изостају (Кенеди 2006):

Неградабилни придев

Градабилни придев

Mr Smith is not dead.

Mr Smith is not old.

||'Mr Smith is alive'

~ ||'Mr Smith is young'

Господин Симић није мртав.

Господин Симић није стар.

||'Господин Симић је жив'

~ ||'Господин Симић је млад'

Ако господин Симић није мртав, он је жив. Међутим, ако господин Симић није стар, то не мора да значи је млад; можда је средњих година.

У литератури је уочено и да постоји једна група придева (нпр. *wet, open, bent, awake, full, flat, closed* и *straight*) који испољавају сва три горе наведена својства неградабилних придева. Ипак сви се јављају у компаративним конструкцијама (*more wet, more open, more awake* итд.) и допуштају прилошку модификацију (*very – веома, quite – њојрилично, completely – њојшћуно, almost – скоро* итд.) (Кенеди 2006; Бејл 2006). Због особина које испољавају на морфо-синтаксичком плану, а које се традиционално узимају као показатељи да је придев градабилан, ова група сврстава се у скаларне придеве. Како међу њима и прототипичним градабилним придевима постоје и јасне семантичке разлике, које се манифестују и на морфо-синтаксичком плану, уводи се подела на *релативне* (нпр. *tall*) и *апсолутне* (нпр. *awake*) градабилне придеве (Леситер, Гудман 2013). Опажене разлике између апсолутних и релативних градабилних придева послужиле су као основа за даље анализе својства градабилности и типова скале које две класе придева кодирају. Као плод тих анализа настала је и подела на четири специфичне структуре скале која је данас општеприхваћена у семантичкој литератури (Кенеди 2006): (1) потпуно отворена скала (нпр. *tall* и *short*), (2) скала затворена на доњем полу (нпр. *bent* и *straight*), (3) скала затворена на горњем полу (нпр. *safe* и *dangerous*) и (4) потпуно затворена скала (нпр. *full* и *empty*). Релативним придевима без изузетка одговарају отворене, док апсолутни придеви имају потпуно или делимично затворене скале (Кенеди 2006).

Већ је из претходног кратког описа поделе на градабилне и неградабилне придеве јасно да је питање скаларности придева немогуће одвојити од придевске антонимије. Антонимски парови се традиционално деле на *комплементарне* и *некомплементарне*. Комплементарним антонимима сматрају се парови у којима негација једног члана подразумева важење другог, док код некомплементарних то није случај (Круз 1980): *Није мртјав* ⇒ *Жив је*, али *Није висок* ⇒ *Низак је*. Код апсолутних придева чланови антонимских парова деле се још и на *јојшалне* и *јарцијалне* (Ротстејн, Винтер 2004), односно *универзалне* и *ејзисјенцијалне* (Росдојчер, Камп 1992). Тоталним (тј. универзалним) сматрају се сви они придеви које карактерише апсолутно одсуство супротне особине или својства, нпр. *clean* и *чистјо*, док би се парцијалним (тј. егзистенцијалним) придевима сматрали њихови антоними *dirty* и *зајрљано*. Другим речима, и најмањи степен прљавштине нешто већ чини *јрљавим*, док се само у условима потпуног одсуства запрљаности нешто може сматрати *чистјим*.

Теоријски постулати семантичких теорија које смо представили послужили су као теоријска основа за анализе импликативне семантизованости компаратива код придева који кодирају сва четири вида скале. У досадашњој литератури већ је уочено да компаративи придева попут *tall* и *short* немају

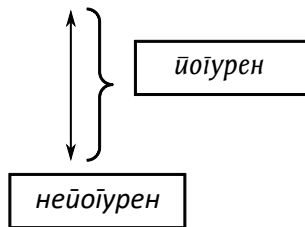
импликације да су појмови из поредбенице и/или поређенице носиоци особина које су изражене придевом (Кенеди, Макнали 2005; Ивић 2007). Овакви придеви, као прототипични градабилни придеви, имају потпуно отворене скале:

Тома је гебљи од Марка. → *Tom is fatter than Mark.*

Плава кутија је тежа од црвене. → *The blue box is heavier than the red one.*

Десни пут је шири од левог. → *The right road is wider than the left one.*

И Тома и Марко могу бити дебели; и плава и црвена кутија могу бити тешке; и десни и леви пут могу бити широки. Са друге стране, подједнако је могуће да су и Тома и Марко мршави, али да је Тома нешто пунији од Марка. Исто тако је могуће и да су обе кутије лагане, али и да су оба пута уска. У литератури је забележено и да код компаратива неких придева (*нейојурен* – *йојурен*) својство бива приписано појму из поређенице (Ивић 2007). Разлози зашто *йојурен* – *нейојурен* испољавају оваква својства остали су необјашњени. Ослањајући се на актуелне семантичке теорије о односима антонима код апсолутних придева, закључићемо да придев *нейојурен* спада у тоталне (универзалне) придеве, јер га карактерише свако одсуство погурености. Његов парцијални (егзистенцијални) парњак *йојурен* обухвата све вредности на скали осим нултог степена:



Ако ово доведемо у везу са поделом на различите структуралне форме скала, можемо закључити да парњаци *йојурен* – *нейојурен* имају кодирану лествицу која је затворена на доњем полу. Вредност доњег пола (*нейојурен*) не може даље да се градира, те је скала ту затворена. Логичке (семантичке) импликације компаратива антонимског пара који има сличне карактеристике анализирани су у англистичкој литератури (Кенеди, Макнали 2005):

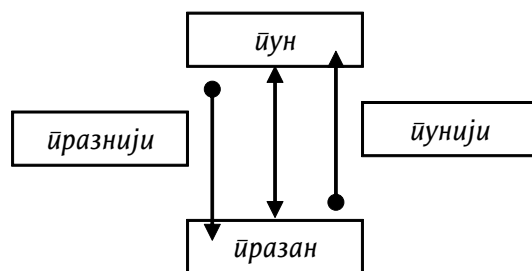
The floor is wetter than the countertop. |= The floor is wet.

The floor is drier than the countertop. |= The countertop is not dry.

Једина разлика је у томе што то је код пара *wet* – *dry* (*мокро* – *суво*) скала затворена на горњем полу, али импликације су исте:

Дека је погуренији од баке. |= Дека је погурен.
 Бака је непогуренија од деке. |= Дека није непогурен.

Као што се види из приложеног, компаративи парцијалних парњака (*wet*, *īoīuren*) имају логичку импликацију да је појам из поредбенице носилац особине која је означена придевом. Нема импликација које би се односиле на појам из поређенице. Са друге стране, компаративи тоталних парњака (*dry*, *neīoīuren*) имају логичке импликације да појам из поредбенице није носилац особине изражене придевом, док о појму из поређенице нема импликација. Овим нам преостају још и апсолутни придеви обострано затворених скала (нпр. *full* – *empty*, тј. *īун* – *īразан*). Њихове скале могу се представити на следећи начин:



Ови придеви имају затворене скале са обе стране јер, на пример, чаша не може бити пунија од потпуно пуне, као што не може бити ни празнија од потпуно празне. Скалирање оваквих својстава одвија се заправо између полова (*īун* и *īразан*). Појам окарактерисан као *īунији* може да заузме сваки степен на скали од првог ступња изнад минималне вредности *īразан* до максималне вредности *īун* укључујући и њу саму. Са друге стране, појам који је окарактерисан као *īразнији* може да има сваку вредност на лествици осим апсолутног степена *īун*. Ако кажемо *стаклена чаша је īунија од īластичне* ништа нас не обавезује на импликацију да је било која од чаша пуна. Исто важи и за антоним. Исказ *īластична чаша је īразнија од стаклене* нема импликацију да је било која чаша потпуно празна. Овакви придеви немају логичке импликације да су појмови који се пореде носиоци дате особине или својства. Они, међутим, имају семантичку импликацију да појмови именовани поредбеницом нису носиоци те особине:

Стаклена чаша је пунија од пластичне. |= Пластична чаша није пуна.
 Пластична чаша је празнија од стаклене. |= Стаклена чаша није празна.

Нема импликација о појму из поређенице. Наиме, максимална вредност је бити *īун*. Ако је стаклена чаша пунија од пластичне, то значи да

пластична чаша није пуна. Узмимо још један пример као илустрацију: *The right door is more open than the left one* != *The left door is not open*. Претходни исказ имплицира да лева врата нису потпуно отворена, као што би исказ са његовим антонимом (*closed*, тј. *затворен*) имплицирао да лева врата нису потпуно затворена.

Овим закључујемо да компаративи немају имплицативна својства код придева отворене скале. Таква својства бележе се само код парцијалних апсолутних придева делимично отворених скала чији компаративи својство или особину приписују само појму из поређенице (али не и из поредбенице). Компаративи тоталних апсолутних придева делимично отворених скала имају логичке импликације да појам из поредбенице није носилац те особине, али изостају импликације које би се односиле на појам из поређенице. Код придева затворене скале, компаративи оба антонима имају исте импликације да појам из поредбенице није носилац особине у степену позитива. Дакле, имплицативност уочена код компаратива једне групе придева није инхерентно својство самог компаратива, већ потиче од градационих односа између придева и њихових антонима. Имајући у виду да су односи дубоко уткани у семантичку структуру самог придева, имплицативност о којој смо овде говорили своје упориште проналази на семантичком плану.

ИМПЛИКАТИВНА ПАРТИКУЛА *ЈОШ*

Партикула *још* спада у партикуле чије је основно значење појачавање и истицање лексеме испред које стоји (Мразовић, Вукадиновић 1990: 473). У *Речнику Мајлице српске* одређује се, између осталог, и као: „4. (у вези: *и још*, *још и*) појачава оно што се додаје; 5. у вези са компаративом појачава компаратив; [...] 7. истиче да је оно што се додаје супротно ономе чему се могло надати, ипак” (РМС/II књ. 1990: 607). У речнику се наводи да партикула само појачава значење компаратива и истиче да је описано стање ствари супротно очекивањима. Србистичка лингвистичка литература скреће пажњу да ова партикула има и битну улогу и у прагматичким процесима везаним за имплицативни карактер компаратива придева и прилога (Куљанин 2017: 78). М. Ивић (2007: 7) истиче да лексички спој *још* (*и*) + компаратив имплицира да су оба појма који се пореде носиоци особине у степену позитива. Наиме, када партикула у свом фокусу има компаратив придева и прилога, као у реченици *Тома је још и виши од Марка*, постоје импликације да су и Тома и Марко високи. Овај лексички спој јавља се и у конструкцијама у којима се првом појму експлицитно приписује особина или својство у степену позитива, а другом у степену компаратива (*Добро је, али може још и боље*), али и у конструкцијама у којима се успоставља однос према компаративу који није експлицитан (тзв. *имплицитни релативни компаратив*): *Враћи се најраи и*

joш слађе насīави да јеје (Куљанин 2017: 84–91). Досадашње србистичке анализе нису укључивале придеве које одликују различити типови скале, а нису прецизније разматране ни друге прагматичке функције партикуле *joш* (*и*) уз компаративе.

ПАРТИКУЛЕ ЧАК И EVEN

У првом изабраном речнику лексема *even* се одређује као прилог који се *користи да наласи нешто изненађујуће или екстремно* („used to emphasize something surprising or extreme”, OED), док је у другом одредница одређенија јер се поред *екстремности* и ефекта *изненађења* наводи још и *неочекиваност* и *необичност* појаве на коју се *even* односи („We use *even* to refer to something surprising, unexpected, unusual or extreme”, CD). У оба речника посебно је издвојена употреба у поређењима. Дефиниције лексему *even* одређују као пуко емфатичко средство: *користи се у поређењима за наглашавање* („used in comparisons for emphasis”, OED) и *користи се када се поређе сивари да би се наласила разлика* („used when comparing things, to emphasize the difference”, CD). У обимној лингвистичкој литератури помињу се прагматички доприноси ове партикуле (Фрејзер 1971; Картунен, Петерс 1979; Рут 1985; Кеј 1990; Куниг 1991; Францескоти 1995; Ким 2011). Аутори су сагласни да у примерима попут *Even Bill likes Mary* партикула има адитивно значење (‘Other people besides Bill like Mary’), али и конвенционалну импликатуру изненађења, односно неверице (‘Of all the people under consideration, Bill is least likely to like Mary’) (Картунен, Петерс 1979: 12). Конвенционалне импликатуре не утичу на истинитосне услове онога што се каже. Оне „су инференције које у потпуности зависе од конвенционалних (тј. кодираних) аспеката извесних лексема и структура” (Мишковић Луковић 2015: 44). Поменућемо још и да се прва импликација назива егзистенцијалном, а друга скаларном, јер неочекиваност има своју скалу вероватноће (енгл. *scale of likelihood*).

На значењску еквиваленцију српске партикуле *чак* и енглеске партикуле *even* указале су М. Ивић (2009) и С. Ристић (2005). Њихова запажања о партикули *чак* била су мотивисана литературом о енглеској партикули *even*, али су обе ауторке истакле само импликацију изненађења. М. Мишковић Луковић (Исто: 64) утврдила је да системски еквивалент енглеске партикуле *even*, српско *чак*, има истоветне конвенционалне импликатуре. Ако кажемо *Чак и Марија воли броколе*, исказ ће имати две импликације: ‘Поред Марије постоје и други људи који воле броколе’ и ‘Од свих особа које су узете у обзир, најмања је вероватноћа да Марија воли броколе’. Ауторка даље скреће пажњу и да значење ове партикуле зависи од фокуса (Исто: 64). Оне у свом опсегу могу имати читаву пропозицију (као у претходном примеру: *Чак и Марија воли броколе*), али и неки пропозиционални конституент (*Марија воли*

чак и броколе). Када је у фокусу један пропозиционални конституент, импликације се разликују од ових које смо претходно представили за читаву пропозицију:

Марија воли чак и броколе.

'Постоји осим брокола још нешто што Марија воли'

+> 'Изнаенађујуће/неочекивано је да неко воли броколе'

Прегледом досадашње литературе нисмо установили постојање анализе у којој би се у опсегу фокалних партикула *even* и *чак* нашао облик компаратива. Пошто се импликације мењају у зависности од тога који је реченични конституент у фокусу, ниједан прагматички допринос две партикуле који је овде представљен не мора да буде валидан за њихов лексички спој са компаративом. Ова анализа могла би стога макар да укаже на прагматичке доприносе две партикуле који у досадашњој литератури нису забележени.

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Задатак који смо поставили у анализи је идентификација партикула које и један и други појам поређења карактеришу као носиоце особине у степену позитива налик на *још* (*и*). Анализа корпуса српског језика указала је да тражено значење у српском језику има и партикула *чак* (*и*):

- (1) Био је [он] *чак и глуп* од Стредлетера.
'Стредлетер је глуп'
'Он је глуп'
- (2) Докторка додаје како је то код нас *чак и* боље него у развијеним земљама.
'То је у развијеним земљама добро'
'То је код нас добро'
- (3) Лева рука била му је *чак и јака* [од десне]. (КССЈ 2013)
'Десна рука била му је јака'
'Лева рука била му је јака'

Ако кажемо да је *лева рука чак и јака од десне*, то имплицира да је десна рука јака. Да десна рука није јака, не би имало смисла наглашавати да је друга *још* (*и*) или *чак* (*и*) јака. Ако је десна рука јака, а лева рука од ње јака, логично следи да и лева рука мора бити јака. Претрага изабраног корпуса енглеског језика указала је да исто значење има и лексички спој *even* + КОМПАРАТИВ:

- (1) This won him *even closer* attention from several young women [than before].
'He had had close attention from several women previously'
'He won close attention from several women'
- (2) She looks *even better* than she did in high school.
'She looked good in high school'
'She looks good now'
- (3) Horford was *even better* than Dallas Dirk Nowitzki. (СОСА)
'Dirk Nowitzki was good'
'Horford was good'

Ако је Хорфорд чак и бољи од Дирка Новицког, следи да је Новицки добар. Хорфорд као бољи од доброг и сам мора бити добар. Наредни сет примера из паралелног корпуса два језика доказује да су три партикуле суштински синонимне када им је компаратив у фокусу. У њима се као еквиваленти енглеске честице *even* бележе и *jou* (*u*) и *чак* (*u*).

- (1) Да ствар буде још гора, руља је веровала да је заиста одлично и да ће бити *jou боље*.
→ To make matters worse, the masses believed that everything really was excellent and that it would be *even better*.
- (2) У случају зоологије разлика је *jou већа*.
→ In case of zoology, the difference is *even bigger*.
- (3) Оне су га испуниле *jou дубљом* зебњом.
→ They filled him with *even deeper* apprehension.
- (4) Мада је извоз порастао, увоз је био *jou већи*.
→ Though export rose, imports were *even higher*.
- (5) [...] острва која може чинити једна реч, фраза, реченица или *чак већа* епизодична инстанца текста [...].
→ [...] word islands, phrases, sentences, or *even larger* episodic instances of text [...].
- (6) Када се узме у обзир и рад код куће и неформални рад, проценат је *чак и већи*.
→ When work at home and informal work are taken into consideration the percentage is *even higher*. (ЕСПК 2013)

Анализа корпусне грађе потврдила је и да се три партикуле са компаративом јављају у истим реченичним контекстима. Подсетићемо се још једном да се партикула *jou* (*u*) уз компаратив јавља и када су везе са позитивом експлициране. Такви примери не изостају ни у нашој грађи, а у истоветним структурама забележене су и форме *чак* (*u*) + *компаратив* и *even* + *компаратив*:

Добро смо играли, али можемо *још и боље*. Тако је *једносјавно* било и тако је *још једносјавније* морало бити [...]. Скаволини је у Београду оставио *добар* утисак, а сада игра *још и боље*. Вуксановић је из слободног ударца *оглично* шутирао, али је Проле *још боље* интервенисао. [...] јер су у последњих тридесетак година много таквих *црних и чудних* извештаја примили и *још црних и чуднијих* ствари видели [...]. (КССЈ 2013)

[...] савршене системе разврставања који ће служити *лаком* налажењу. И *још лакшем* заборављању. Можда исто тако *добро*, или *чак и боље*. И говорила је у себи да је тај свет, иако нижи, *леј*; он је *чак лејши* и од уметничких слика из свакодневног живота [...]. Драге пријатељице, ја ћу вам наћи исто тако *леје*, *чак и лејше*. Неће ваљда келнер (као споредан јунак) да буде исто толико *издужен* или *чак издуженији* од г. Голуће. (КССЈ 2013)

Complaints against psychologists are relatively *rare* and discipline is *even rarer*. I think it's actually *quite difficult* to know yourself and *even more difficult* to amplify and convey that self [...]. I was over the top *excited* about Palin running as VP in 2008, and *even more excited* to see Herman Cain in the primary this time around. It can be *difficult* for adults to talk to their doctors about their bodies and *even more difficult* for teens to do so. *Powerful* words and *even more powerful* pictures! *Awesome* challenge and *even more awesome* achievement! We are *terrified* of our dreams and *even more terrified* of their fulfillment, so we marry a soul. (СОСА)

Скренућемо пажњу да су у свим претходно наведеним примерима у директне везе били постављени позитиви и форме *йарийшула + комйарийше* истог придева или прилога. Међутим, у структурама се не морају нужно јавити позитиви и компаративи истог придева. Некада се уместо позитива придева чији су компаративи у фокусу датих честица, јављају и њихови потпуни или макар делимични синоними:

- (1) [...] знајући да је дон Авадору *имућан* човек, можда *чак боћайији* но што се мислило.
- (2) *Оглични* су наставници, *још бољи* другари. (КССЈ 2013)
- (3) She is a *brilliant* writer and *even a better* friend. (СОСА)

У првом примеру за дон Авадора тврди се да је *имућан* човек, док се у лексичком споју са партикулом *чак* јавља компаратив његовог синонима *боћай* (односно *боћайији*). У преостала два примера у позитиву су дати синоними који су јачег интензитета (*оглични*, *brilliant*), док се у лексичким спојевима са партикулама бележе значењски слабији придеви (*бољи*, *better*). Овакви избори вероватно представљају покушај да се избегне понављање истог придева те своје упориште проналазе на стилистичком плану.

ИМПЛИКАЦИЈЕ СА КОМПАРАТИВИМА ПРИДЕВА РАЗЛИЧИТИХ ТИПОВА СКАЛЕ

У свим пређашњим примерима забележени су придеви отворене скале, што не чуди јер су они прототипични представници класе градабилних придева па се самим тим и најчешће јављају у поредбеним конструкцијама. Овде ћемо ипак на хипотетичким примерима анализирати импликације и компаратива придева делимично отворене и затворене скале:

The floor is *even wetter* than the countertop. → 'The floor is wet.' 'The countertop is wet.'

The floor is *even drier* than the countertop. → 'The countertop is not dry.'

Дека је *чак/још* и *појуренији* од баке. → 'Бака је погурена.' 'Дека је погурен.'

Бака је *чак/још* и *непојуренија* од деке. → 'Дека није непогурен.'

Стаклена чаша је *чак/још* и *пунија* од пластичне. → 'Пластична чаша није потпуно пуна.'

Пластична чаша је *чак/још* и *празнија* од стаклене. → 'Стаклена чаша није потпуно празна.'

На основу претходних примера можемо закључити да импликативне партикуле немају исте доприносе са придевима свих типова скале.

(1) *Ојворена скала*. Оба члана поређења карактеришу се као носиоци означених особина. Импликације су идентичне за оба антонимска парњака.

(2) *Делимично ојворена скала*. Импликације нису исте код (2а) парцијалних придева (отворени пол скале) и (2б) тоталних придева (затворени пол скале).

(2а) Лексички спојеви партикуле и парцијалних придева приписују особину свим појмовима који се пореде (израженим поређеницом и поредбеницом). Компаративи таквих придева када су употребљени самостално имају способност да особином окарактеришу само појам из поређенице, па можемо закључити да партикуле „додају” компаративу импликације које се односе на појам из поредбенице.

(2б) Лексички спојеви партикуле и универзалног придева имају исте импликације када је компаратив употребљен самостално и када је у лексичком споју са импликативним партикулама.

(3) *Затворена скала*. Присуство импликативних партикула не утиче на импликације које компаратив иначе има и у њиховом одсуству.

ПРАГМАТИЧКИ ДОПРИНОС ИМПЛИКАТИВНИХ ПАРТИКУЛА

Досадашња запажања имају вишеструке импликације. Описани прагматички доприноси доказују да функције партикула *чак* (*u*) и *even* у лексичким спојевима са компаративом превазилазе пуко истицање и наглашавање које им речници, али и семантичка литература приписују. Таква улога партикуле *joш* (*u*) је препозната, али том приликом увек се само истицало да се формама *joш* (*u*) + *компаратив* особина у степену позитива приписује и једном и другом члану поређења. Даља запажања која ћемо овде изнети односе се на све три партикуле и обогаћују досадашња сазнања о њиховим прагматичким доприносима.

Прво, прагматичка литература партикулама *чак* (*u*) и *even* приписује адитивно значење и конвенционалну импликатуру изненађења или неверице. Ако узмемо реконструкције претходних примера (*Тома је чак и глупљи Марка* и *Tom is even dumber than Mark*) јасно је да овде немамо адитивно значење. Ниједан од два исказа нема значење да постоји још неко ко је глупљи од Марка или да Тома има још које својство у вишем степену од Марка. Иако постоји импликација неверице, она не наликује конвенционалној импликатури која је описана у досадашњој литератури, а која се у овом конкретном примеру може реконструисати као: +> 'Од свих особа које су узете у разматрање, највише је изненађујуће/неочекивано да је Тома глупљи од Марка'. Наиме, конвенционална импликатура била је у директној вези са адитивним значењем и без њега губи сваки смисао. Конвенционална импликатура партикула када им је компаратив у фокусу може се формулисати као: 'Изнанађујуће/неочекивано је да је ико / било ко / ма ко глупљи од Марка'. Исто важи за придеве чије су скале делимично отворене или потпуно затворене:

The floor is even wetter/drier than the countertop. +> 'It is surprising that there is anything wetter/drier than the countertop'.

Дека је чак/joш и погуренији/непогуренији од баке. +> 'Изнанађујуће/неочекивано је да је ико / било ко / ма ко погуренији/непогуренији од баке'.

Сиваклена чаша је чак/joш и пунија/празнија од пластичне. +> 'Изнанађујуће/неочекивано је да је ишта / било шта / ма шта пуније/празније од пластичне чаше'.

Друго, важно је истаћи да код све три партикуле механизам приписивања особина појмовима из поредбенице и поређенице није симултан. Механизам је сложен и састоји се од два независна прагматичка процеса. Наиме, лексички спојеви примарно имплицирају да је појам из поредбенице носилац особине или својства у степену позитива (*Новишки је добар*). Посредно се изводи и импликација да је појам означен поређеницом такође носилац исте особине. Ако примарни појам поређења има особину у вишем степену

од секундарног појма и ако је секундарни појам носилац те особине у степену позитива, логично следи да и за примарни појам мора да важи то исто својство. Запажања су битна јер упућују да се два механизма суштински разликују по својој природи. То са друге стране значи да импликације које се овде генеришу неће вероватно припадати истом виду имплицитног значења.

У досадашњој литератури о партикули *jouh* (*u*) у лексичком споју са компаративом није уочена ни чињеница да ове импликације нису увек могуће. Наша анализа указује да се импликације могу контекстуално отказати (енгл. *cancellability*). Сва три могућа сценарија су испитана: (1) када је за оба појма дата опречна тврдња, (2) када је дата контрадикторна тврдња за појам из поређенице и (3) када је таква тврдња дата за појам из поредбенице.

(1) Ако је у контексту присутна тврдња да су оба појма носиоци особине која је супротна (изражена антонимом), имплицитна значења о којима смо до сада говорили бивају блокирана:

Тома и Марко су баш ниски момци. Тома је чак (u) / jouh (u) виши од Марка.
Tom and Mark are really short guys. Tom is even taller than Mark.

Ако је истинита тврдња да су и Тома и Марко ниски, исказ да је Тома *jouh/чак (u)* виши од Марка не може имати импликације да су и Тома и Марко високи. Такве импликације су унапред блокиране тврдњом која експлицитно приписује појмовима који се пореде супротно својство. Такве експлицитне тврдње очигледно су јаче од импликација које генеришу лексички спојеви ових партикула и компаратива. У таквом контексту искази попут *Тома је чак (u) / jouh (u) виши од Марка* и *Tom is even taller than Mark* имају конвенционалне имплицатуре (+> 'Изненађујуће/неочекивано је да је ико виши од Марка'), што даље имплицира не само да је појам из поредбенице носилац особине која је супротна својству које кодира придев који је присутан у структури, већ је то својство додатно наглашено: 'Марко је изузетно/екстремно низак'.

(2) Када се контекстуално откаже тврдња о појму из поређенице изостају импликације да су појмови који се пореде носиоци особине у позитиву:

Тома је баш низак момак, а он је чак (u) / jouh (u) виши од Марка.
Tom is a really short guy, but he is even taller than Mark.

И овде је присутна конвенционална имплицатура изненађења/неверице и додатно се наглашава да је појам из поредбенице (*Марко*) изузетно низак.

(3) Када су у контексту присутне опречне тврдње о појму из поредбенице, ситуација постаје знатно комплекснија:

**Марко је баш низак момак; Тома је чак (u) / jouh (u) виши од Марка.*

**Mark is a really short guy; Tom is even taller than Mark.*

Једино у овом случају за примере можемо рећи да у најмању руку звуче чудно. Не само да супротна тврдња не отказује импликације форме *īarīshiku* + *komīarai*ив као у претходним случајевима, већ се два исказа постављају један према другом као контрадикторне изјаве. Ако је истинита тврдња да је Марко низак, нема смисла рећи да је Тома *чак/још (у) виши*. Односно, ако је истинита тврдња да је Тома *чак/још (у) виши* (која би у изолацији имплицирала да је Марко висок), онда би њој контрадикторан исказ да је Марко низак морао да се тумачи као неистинит. Ово наводи на закључак да уколико Марко није заиста висок, нема смисла рећи да је неко *чак/још (у) виши* од њега. Другим речима, исказе попут X + копула + *even/чак/још (у)* + компаратив + *than/ogħneō* Y има смисла употребљавати само уколико се претходно претпоставља да је појам Y носилац особине или својства које ће бити изражено придевом. Закључци још једном потврђују да се механизам којим се својства или особине приписују појмовима који се пореде састоји од два независна процеса. Имплицитна значења која се генеришу су суштински различита. Прво и основно је оно које се односи на појам из поредбенице. На основу њега се тек изводи имплицитно значење које је односи на појам из поређенице.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У раду су анализирани лексички спојеви партикула *још/чак у* и *even* и компаратива придева или прилога. Компаративи придева отворене скале сами по себи немају импликација да су појмови који се пореде носиоци особине у степену позитива док са овим партикулама у лексичком споју имају такве импликације и о појму из поредбенице и о појму из поређенице. Компаративи придева делимично отворене скале који су смештени на њеном отвореном полу имају импликације да је појам из поређенице носилац особине. Са партикулама *још/чак у* и *even*, и један и други члан поређења бивају окарактерисани особином. Код придева делимично отворене скале који су смештени на њеном затвореном полу, али и код оних чије су скале потпуно затворене, компаративи имају импликацију да појам из поредбенице није носилац особине. Присуство партикула не мења импликације компаратива. Структура скале не утиче на конвенционалне имплицатуре изненађења, тј. неверице, које се генеришу лексичким спојевима анализираних партикула и компаратива, а које су идентичне у свим описаним случајевима.

У раду смо указали да овакве импликације нису универзалне. Њих је могуће контекстуално отказати исказима који износе супротне тврдње – да су оба појма који се пореде или макар појам из поређенице носиоци антонимне особине. У том случају партикуле не наглашавају степен својства које је експлицитно компаративом придева, већ интензификују степен његовог

антонима. Када се у сличним ситуацијама супротна особина припише појму из поредбенице, форме постају прагматичке аномалије – контрадикторности које упућују да је један од исказа нужно неистинит.

Резултатима анализе продубили смо и проширили закључке који су у досадашњој литератури презентовани за лексичке спојеве *јои (и) + комџа-раџив*. Проширили смо и репертоар описаних честица које имају истоветне прагматичке доприносе. Прагматички доприноси партикула *чак (и)* и *even* о којима смо овде говорили до сада нису били забележени у доступној литератури. У раду смо указали да су импликације које се односе на два појма који се пореде различите природе, али овде није понуђена анализа којом би се прецизно утврдили типови имплицитног значења. Одређивање типова имплицитног значења остаје отворено питање за неке будуће анализе.

ИЗВОРИ

КССЈ (2013): *Корпус савременој српској језика*, Математички факултет Универзитета у Београду. Доступан на: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html>.

СОСА (2008): М. Davies, *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1900 – present*. Доступан на: <http://corpus.byu.edu/coca/>.

ЕСПК: *Енглеско-српски паралелни корпус*, Математички факултет Универзитета у Београду. Доступан на: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html>.

CD: *Cambridge Dictionary*. Доступан на: <https://dictionary.cambridge.org/> (30. 3. 2020)

OED: *Oxford English Dictionary*. Доступан на: <https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary/> (30. 3. 2020)

РМС (1990): *Речник српскохрватској књижевној језика*, Нови Сад, Загреб: Матица Српска и Матица Хрватска.

ЛИТЕРАТУРА

Бадер (2010): М. Bader, *Scales, gradable adjectives and nominalizations in Serbian*, doctoral dissertation, Tromsø: University of Tromsø / CASTL.

Бејл (2006): А. Bale, *The Universal Scale and the Semantics of Comparison*, doctoral dissertation, Montreal: McGill University. Доступно на: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.610.7348&rep=rep1&type=pdf> (5. 7. 2019).

Бејл (2008): А. Bale, A universal scale of comparison, *Linguistics and Philosophy*, 31/1, 1–55.

Биверс (2010): J. Beavers, *Aspectual classes and scales of change*, unpublished manuscript, Austin: The University of Texas. Доступно на: <https://pdfs.semanticscholar.org/08c5/00cadcdce36565a2b1ffc2ac61a8411cdfa.pdf> (5. 7. 2019).

Бирвич (1989): М. Bierwisch, The Semantics of Gradation, In: М. Bierwisch, Е. Lang (Eds.), *Dimensional Adjectives: Grammatical Structure and Conceptual Interpretation*, Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Глас (2013): L. Glass, Degree-Modified Nongradable Adjectives and Metalinguistic Comparison as Pragmatically Negotiated Scales, In: J. Szymanik, R. Verburg, *Proceedings of European Summer School in Logic, Language and Information (ESSLLI)*. Доступно на: http://web.stanford.edu/~lelia/glass_ESSLLI_best.pdf (5. 7. 2019).

Ивић (2007): М. Ивић, О имплицативној/неимплицативној семантизованости придевских и прилошких израза при исказивању информације 'више од', *Јужнословенски филолоџ*, 63, 7–10.

Ивић (2009): М. Ивић, О изразима којима се не исказују већ имплицирају комплекснији информативни подаци, *Глас САНУ*, 25, 1–3.

Јосијевић (2020): Ј. Јосијевић, *Перифразичка комјарација у српском и енглеском језику*, докторска дисертација, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Камп (1975): Н. Kamp, Two theories about Adjectives, In: Е. Keenan (Ed.), *Formal Semantics of Natural Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 123–155.

Картунен, Петерс (1979): L. Karttunen, S. Peters, Conventional Implicature, In: К. Oh, D. Dineen (Eds.), *Syntax and Semantics. III: Presupposition*, New York: Academic Press.

Кеј (1990): Р. Kay, Even, *Linguistics and Philosophy*, 13, 59–111.

Кенеди (1999): С. Kennedy, *Projecting the Adjective: The Syntax and Semantics of Gradability and Comparison*, New York: Garland Press.

Кенеди, Макнали (2005): С. Kennedy, L. McNally, Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates, *Language*, 81/2, 345–381.

Ким (2011): S. Kim, *Focus Particles at Syntactic, Semantic and Pragmatic Interfaces: The Acquisition of Only and Even in English*, doctoral dissertation, The University of Hawaii. Доступно на: <http://www.ling.hawaii.edu/graduate/Dissertations/SoYoungKimFinal.pdf> (5. 7. 2019).

Клајн (1980): Е. Klein, A semantics for positive and comparative adjectives, *Linguistics and Philosophy*, 4, 1–45.

Куљанин (2017): С. Куљанин, Експресивност партикула у ратној прози Републике Српске, *Радови филозофског факултета*, 12/1, 479–491.

Куљанин (2017): С. Куљанин, *Комјарација крозу лексику и семантику*, Београд: Јасен.

Куниг (1991): Е. König, *The Meaning of Focus Particles: A Comparative Perspective*, London, New York: Routledge.

Ласитер, Гудман (2013): D. Lassiter, N. Goodman, Context, scale structure, and statistics in the interpretation of positive-form adjectives, In: Т. Snider (Ed.), *Proceedings of Semantic and Linguistic Theory (SALT)*, 23, 588–610.

Мразовић, Вукадиновић (1990): П. Мразовић, З. Вукадиновић, *Граматишка српскохрватског језика за странце*, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижевна Зорана Стојановића.

Мишковић Луковић (2015): М. Мишковић Луковић, *Прагматишка*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Ристић (2009): С. Ристић, *Модификација значења и лексички модификациони у српском језику*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Рут (1985): M. Rooth, *Association with focus*, doctoral dissertation, Amherst: University of Massachusetts. Доступно на: <https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/28568/Rooth-1985-PhD.pdf> (5. 7. 2019).

Русицки (1985): J. Rusicki, *Adjectives and Comparison in English. A Semantic Study*, London & New York: Longman.

Сапир (1944): E. Sapir, Grading, *A Study in Semantics, Philosophy of Science*, 11/2, 93–116.

Францескоти (1995): R. M. Francescotti, Even: The conventional implicature reconsidered, *Linguistics and Philosophy*, 18/2, 153–173.

Фрејзер (1971): B. Fraser, An analysis of even in English, In: C. J. Fillmore, D. T. Langendoen (Eds.), *Studies in Linguistic Semantics*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Хазбенд (2011), E. M. Husband, *Severing scale structure from the Adjective*. Доступно на: <http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/ExtendedAbs/article/view/565/47> (5. 7. 2019).

Jelena M. Josijević

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Philology Department

ON PARTICLES WHICH PROVIDE IMPLICATIVE FEATURES TO COMPARATIVES IN SERBIAN AND ENGLISH

Summary: Semantic literature has described the entailments that comparatives have with respect to different scale structures found in relative and absolute adjectives. This paper aims at analyzing the implicative features that comparatives have when they are preceded by certain focal particles. The main hypothesis is that besides *još* (*i*), whose implicative features have been already described in the current literature, there are other particles in two languages which can generate additional implications and attribute the property expressed by an adjective to both entities being compared (primary and secondary term). The corpus analyses of two languages were conducted in the tagged electronic corpora, *Korpus savremenog srpskog jezika 2013* (KSSJ 2013) and *Corpus of Contemporary American English* (COCA), which allowed us to focus solely on *particle + comparative* sequences. The results confirm our hypothesis. The same implications apply to *čak* (*i*) and *even*.

The paper also demonstrates that the pragmatic contributions of these particles differ depending on the scale structure of an adjective following them. (1) *Open-scale adjectives*. Their comparatives do not entail that the property expressed by an adjective is attributable to either primary or secondary term of comparison. With these particles, there are implications that both terms of comparison bear the given property. (2) *Partly open scales*. Particles have different contributions with partial (existential) and total (universal) antonyms. Comparatives of partial adjectives entail that primary terms of comparison have the given properties, but with particles preceding, there are identical implications about both entities being compared (both primary and secondary term of comparison). Comparatives of universal adjectives entail that the entity explicated by a second term of comparison cannot be characterized by the given property. In these cases, the particles do not have any impact. In other words, the original entailments are

preserved. (3) *Closed-scale adjectives*. Comparatives of these adjectives entail that the properties being expressed by adjectives are not attributable to both terms of comparison. The presence of particles does not bring any change. However, in all four scenarios, particles generate identical conversational implicatures of surprise or unexpectedness about the state of affairs presented by an utterance.

Keywords: implicative particle, comparative, Serbian language, English language.

Валентина В. Будинчић

Алфа БК универзитет

Факултет за стране језике

УДК 811.163.41'373.45(054)

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.107B

Оригиналан научни рад

Примљен: 1. март 2022.

Прихваћен: 10. јун 2022.

О ЕЛЕМЕНТИМА ЛЕКСИЧКЕ АНГЛИЦИЗАЦИЈЕ У АКТУЕЛНИМ СПОРТСКИМ ТЕКСТОВИМА У ДНЕВНОЈ ШТАМПИ

Айстџраќиј: Предмет овога рада јесу англицизми у актуелним спортским текстовима у дневној штампи на српском језику, а циљ је да се дескриптивном анализом облика и појединих стилских особина ових лексичких јединица сагледају савремене тенденције у сфери англицизације српског спортског језика, а уједно и српског језика у целини. Корпус су чинили спортски дневни лист *Спортијски журнал*, те дневне новине: *Полиџика*, *Еуро Блиц*, *Вечерње новостии*, *Информер*, *Курир*, *Нова*, *Данас*, који су излазили у периоду од јуна до септембра 2021. године. У анализи смо се ослањали на теоријски основ према коме англицизми могу бити очигледни, скривени и сирови, а англицизација лексике се јавља на нивоу правописа, граматике и прагматике (Прћић 2005), те на класификацију англицизама као стилских синонима у дневним новинама и магазинима на српском језику на помодне, рекламне, асоцијативне, метафоричке, ироничне и инерцијске (Милић 2011). Закључили смо да се поред терминолошких англицизама који чине основу спортског терминосистема, у спортским новинским текстовима учесталосту издвајају очигледни англицизми као инерцијски и метафорички синоними, да су скривени англицизми присутни кроз употребу лексичких јединица које одсликавају енглеске језичке моделе, те да у издвојеном корпусу постоје одређена одступања од правописне норме српског језика.

Кључне речи: лексичка англицизација, спортска дневна штампа, енглески језички модели, стилски маркирана лексика.

УВОД

Како је англицизација српског (раније српскохрватског) језика већ деценијама присутна, а спортска терминологија један је од стручних домена српског језика у коме постоји значајан број англицизама, истраживање ових лексичких јединица у различитим сегментима спортског језика константно привлачи пажњу истраживача у области лингвистике и других научних дисциплина. Са циљем да испитамо тренутне тенденције у сфери употребе англицизама у једном сегменту спортског регистра, а уједно и актуелна

кретања у процесу англицизације у српском језику уопште, у овој раду за предмет анализе одабрали смо лексичке англицизме у спортским новинским текстовима у дневној штампи. У светлу чињенице да се спортски регистар српског језика значајним делом заснива на англицизмима, док је основна карактеристика новинарског стила употреба језика који је разумљив широкој читалачкој публици, у овој раду ћемо истражити који облици лексичких англицизама се јављају у контексту спортског новинарског текста у дневној штампи на српском језику, те какве функције ове лексичке јединице имају. Разматрањем поменутих питања настојаћемо да дефинишемо лексичке области у којима је енглески утицај највише присутан. Анализа је урађена на актуелном новинском корпусу у периоду који је био богат важним спортским догађајима, те верујемо да може дати значајан увид у дату тематику.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Како бисмо одредили теоријску основу за анализу лексичких англицизама у датом новинском корпусу, у овој одељку рада дефинисаћемо одређене појмове из области англицизације српског језика, размотрити основне језичке особине спортског новинарства, те дати преглед досадашњих истраживања англицизама у оквиру језика спортских новинских текстова.

АНГЛИЦИЗАЦИЈА И АНГЛИЦИЗМИ

Опште је познато да је англицизација присутна на многим нивоима функционисања нашег друштва, као и да је сфера језика једна од области где се овај утицај најјасније види. У условима непрекидне друштвене интеракције у савременом свету англицизми се јављају у свим доменима језичке употребе. Узимајући у обзир врсте енглеског утицаја на српски језик, могуће је дефинисати два његова облика, а то су институционална и ванинституционална англицизација. Први облик настаје системски и узрокују га стручњаци у одређеним областима, док се други „дешава изван стручних и институционалних оквира, односно његови носиоци су готово сви учесници у друштвеном комуницирању” (Богданић 2014: 198). Оба облика енглеског утицаја на српски језик у данашње време истовремено су присутна и дешавају се на семантичком, лексичком, граматичком, ортографском, прозодијском, прагматичком¹ и дискурзивном нивоу (Богданић 2014: 201).

Под термином ’англицизми’ обично се подразумевају лексичке јединице преузете из енглеског језика и уклопљене у српски као језик-прима-

¹ Више видети у: Мишић Илић, Лопичић 2011.

лац (Прћић 2005: 120). У зависности од степена интегрисаности могу се издвојити три групе: очигледни, скривени и сирови англицизми. Очигледни представљају лексичке јединице које су преузете из енглеског језика и које су постале „више или мање интегрисане у систем српског језика – на ортографском, фонолошком, морфосинтаксичком, семантичком и прагматичком плану, и који ће временом стећи статус више или мање одомаћене речи или афикса” (Прћић 2005: 121). Скривени англицизми јесу оне речи, синтагме или реченице код којих „се значења и/или употребе својствене облицима енглеског језика крију у облицима српског језика” (Прћић 2005: 121), док трећу групу чине сирови англицизми, односно „оне речи, синтагме и реченице из енглеског језика које се, без икаквог прилагођавања, једнократно или повремено убацују у изговорене или написане текстове на српском језику” (Прћић 2005: 123).

Адаптација, стандардизација и оправданост употребе англицизама у стручним областима и српском језику уопште, те англицизми у језику младих и у онлајн-комуникацији питања су која често заокупљају пажњу истраживача из области лингвистике и сродних дисциплина на нашим просторима (Прћић 2005; Бајић 2010; Мишић Илић 2011; Васић, Прћић, Најгебауер 2018; Филиповић 2002; Радић Бојанић 2007; Митровић 2018; Влајковић 2010).

СПОРТСКИ НОВИНАРСКИ СТИЛ

Новинарски (односно журналистички) функционални стил представља један од пет функционалних стилова који су присутни у језичкој пракси (Тошовић 2002)². „Многе језичке карактеристике овог стила увјетоване су његовом усмјереношћу на многобројне адресате различитог поријекла, образовања, социјалног статуса, као и чињеницом да његови текстови настају у веома кратком року” (Катнић Бакаршић 1999: 60). Због тога журналистички стил обилује устаљеним фразама и шаблонима, јер њихова употреба „представља средство које поједностављује адресатово (читаочево, гледаочево, слушаочево) разумијевање и омогућава новинару да у најкраћем року напише неки текст” (Катнић Бакаршић 1999: 60). У циљу што ефикасније комуникације избегава се коришћење сувише стручног и научног језика. Затим, када новинар има намеру да на одређени начин емоционално утиче на своје читаоце, он ће посегнути за језичким средствима којима се то може постићи. На пример, иако основни циљ новинара није „да улази у унутрашњи свет примаоца”, нити „да му даје уметничку истину (како то ради књижевник)”

² Остали функционални стилови су: административни, научни, разговорни, књижевнoуметнички. Више видети код Тошовића (2002). Детаљније о жанровима у савременом новинарству видети код Јевтовић, Петровић, Арачки (2014).

или „да га увлачи у свет апстракције (што ради научник)”, ипак, „[у] неким случајевима неопходно је уверити примаоца у истинитост и важност поруке, односно на њега емоционално утицати” и у тим ситуацијама „се примењују средства деловања као што су тропи и стилске фигуре” (Јовановић 2010: 21).

Спортско новинарство једна је од многобројних тематских области новинарског функционалног стила. Иако се многе опште карактеристике новинарског стила могу приписати спортском новинарском стилу, новинарску област која се бави спортском тематиком одликују многе специфичности. Пре свега, поред употребе одређених устаљених језичких израза, као што су перифразе, хиперболе, познате изреке, идиоми из разговорног језика и сл. (Јовановић 2010; Мршевић-Радовић 1978), веома важан сегмент језичке употребе у оквиру спортског новинарства јесте стручна спортска лексика³. Наиме, како би постигли јасноћу у свом језичком изражавању новинари имају задатак да, између осталог, користе лексику која је разумљива широкој читалачкој публици, али неминовно и потребу да користе англицизме који чине значајан део терминологије већине спортова, а који уједно могу бити и недовољно познати широј читалачкој публици. У којим све облицима лексички англицизми налазе своје место у овако описаном контексту, биће истражено у нашој анализи.

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Судећи по доступној литератури, англицизми у сфери спортске дневне штампе до сада су у научним радовима били посредно предмет лингвистичке анализе. Ј. Јовановић детаљно је анализирао језичке и стилске особине језика новинарства у различитим друштвеним сферама, између осталих и у области спорта. Када је реч о англицизмима у новинским текстовима, Ј. Јовановић истиче да би речи страног порекла у новинским текстовима уопште требало употребљавати умерено и само онда када у нашем језику не постоји одговарајућа реч за дати појам, јер, „некритично коришћење страних речи доводи до забуне, и искључује многе људе из комуникације” (Јовановић 2010: 28). М. Милић (2011) је на корпусу дневне штампе анализирао англицизме као стилске синониме у српским дневним новинама и магазинима и утврдила да се могу поделити у шест група: помодни англицизми, рекламни англицизми, асоцијативни англицизми, метафорички англицизми, иронични англицизми и инерцијски англицизми⁴.

³ Више о изразима из језика свакодневне комуникације, жаргонима, терминологији из других области, перифразама и антономазијама на корпусу спортских новинских текстова видети у раду „О слободи језичког израза у спортском новинарству” (Будинчић 2015).

⁴ Помодни англицизми немају специфичну стилску функцију и представљају облик статусног симбола. Рекламни англицизми представљају англицизме који се јављају у контек-

Ауторка је, такође, дошла до закључка да помодни, рекламни и инерцијски англицизми нису оправдани, јер сви они имају одговарајуће еквиваленте у српском језику, док асоцијативни, метафорички и иронични то јесу, јер могу појачати новинарски израз. Т. Тошић и И. Палибрк (2013) у чланку „Anglicised language of the Serbian newspapers” истраживале су англизацију у новинским текстовима у српском језику на корпусу дневне штампе. Поменуте ауторке су приказале веома интересантне податке о облицима и степену заступљености англицизама у различитим тематским областима у дневној штампи. Резултати извршене анализе су показали да англицизми у спорту и забави чине половину укупног броја англицизама у штампаним медијима, док другу половину чине англицизми из области политике, друштва, културе и пословања. У истраживању се, између осталог, долази и до закључка да у процесу англизације највећи утицај на структуру српског језика имају дословно превођење и преузимање језичких структура из енглеског језика (Тошић, Палибрк 2013: 537).

Преостали радови које вреди поменути разматрају поједине елементе англизације српског језика у различитим сферама језика спорта. На пример, у истраживању енглеског утицаја на српски на корпусу надимака фудбалских репрезентација, који се веома често јављају у новинском корпусу, утврдило се да се адаптација датих надимака у српском језику спроводи на доследан начин, и да је оригинално писање ових речи веома ретко присутно (Будинчић 2020а). Са друге стране, анализа англицизама као експресивне лексике у маркетингу у спорту, спроведена на корпусу сајтова који промовишу одређене спортске садржаје, показала је да у овој области постоји значајан број неадаптираних енглеских термина (Будинчић 2020б).

Други научни радови у којима се истражује питање спортског српског језика под утицајем енглеског углавном су усмерени на терминолошку стандардизацију у овој области (Милић 2015; Милић, Панић Кавгић, Кардош 2017; Будинчић 2018).

АНАЛИЗА КОРПУСНОГ МАТЕРИЈАЛА

Корпус за анализу чинили су спортски дневни лист *Спортијски журнал*, те дневне новине: *Полијтика*, *Euro Blic*, *Вечерње новостии*, *Informer*, *Kurir*, *Nova* и *Danas*, који су излазили у периоду од јуна до септембра 2021. године.

сту рекламних порука. Асоцијативни англицизми представљају језичке изразе који се односе на неко познато уметничко дело и имају за циљ да поруку текста доведу у везу са садржајем одређеног уметничког дела. Овај облик англицизама најчешће се може наћи у колумнама. Метафорички англицизми служе да се одређени појам прикаже као сличан некој другој појави. Иронични англицизми користе се зарад критике неких појава које су повезане са англофоним друштвом и културом (Милић 2011).

У том временском периоду одржан је низ значајних спортских такмичења, између осталих: Ролан Гарос, Европско првенство у фудбалу, Вимблдон, Европско првенство за кошаркашице, Олимпијске игре, Европско првенство за одбојкашице. Како богат спортски програм обично прати и разноврсна и креативна језичка употреба, верујемо да кроз анализу у овој раду можемо на одговарајући начин сагледати специфичности и тренутне тенденције употребе англицизама у српским штампаним медијима у сфери спортске области, али и српског језика у целини. Узимајући у обзир то да англицизми могу бити очигледни, скривени и сирови, да англицизација лексике обухвата нивое правописа, граматике и прагматике (Прћић 2005), те да се англицизми као стилски синоними у спортској штампи јављају у више различитих облика – помодни, рекламни, асоцијативни, метафорички, иронични и инерцијски англицизми (Милић 2011), за потребе овога рада извршили смо следећу поделу лексичких англицизама: (1) англицизми као општа спортска лексика, (2) англицизми као специјализована спортска лексика⁵, (3) енглески модели у језичким конструкцијама⁶ (4) англицизми као акроними⁷, (5) општи и стручни спортски англицизми као жаргон⁸. У оквиру сваке од наведених група анализираћемо одабране примере, са циљем да уочимо одређене специфичности ових лексичких јединица те препознамо тенденције англицизације у овој језичком домену, а самим тим и у српском језику уопште.

⁵ Термини представљају специјализоване лексичке јединице које се користе у одређеној стручној сфери. Терминологија одређене области може се поделити у следеће категорије: (а) општенаучни и међугрански термини, а такође термини који су позајмљени из других сфера: *мотоцикл*, *јегро* (из сфере транспорта), (б) општеспортски термини (грански) који се употребљавају у свим врстама спорта: *судија*, *победа*, *финале*, *турнир*, (в) ускогрански (међуспорти) термини који функционишу у две или више врста спортова: *меч*, *гол*, *голман*, (г) ускостручни термини који се сусрећу само у једној врсти спорта; у фудбалу: *корнер*, у рукомету: *ивовијмен*. (Рањеловић 2015: 75) У нашој класификацији под општом спортском лексиком подразумевају се термини који су у употреби у свим спортовима, а под специјализованом спортском лексиком термини који се користе у једном или више спортова.

⁶ Употреба енглеских језичких модела у српском језику једна је од последица енглеског утицаја на српски. Ова појава, између осталог, испољава се у употреби именице као премодификатора у оквиру именичке синтагме, што није својствено српском језику.

⁷ Акроними представљају речи настале спајањем почетних слова неколико речи које чине одређену језичку конструкцију (нпр. ФИФА од *The Fédération Internationale de Football Association*). Иницијализми представљају акрониме код којих се свако слово изговара понаособ (нпр. НБА се изговара *ен-би-еј*).

⁸ Жаргон представља лексику са функционално-стилском маркираношћу. Жаргонизми могу да се јаве у облику стране лексике, најчешће англицизама, али и у облику домаће лексике са метафоричком употребом (Катнић Бакаршић 1999: 84).

(1) Англицизми као општа спортска лексика

Англицизми које сврставамо у ову групу су се у потпуности интегрисали у српски језик и многе од њих више не доживљавамо као страну лексику:

тријумф, легенда, ривал, реванш, хероина/е, меч, селектор, селекторовање, селекција, франшиза, рејтинг, преференце, анонимус, парирати, дуел, скор, трофеј, допинг, старт, финиш, фаворит, партија, лиценца, интернационалац, фокусирати се, трансфер, рекорд, актер, приоритет, трон, импресија, еуфорија, перспективан, респект и други.

Примери у контексту:

Istim poslom se bavio i na klupi nacionalnog tima Indonezije, najjače postave SFRJ (1976–1977, 1986), a u profesionalnu biografiju mu se pišu i tri **meča** tandemskog **selektorovanja** sa **legendarnim** Ivicom Osimom (1986) i uspesi sa Olimpijskom **selekcijom** nekadašnje države od Triglava do Vardara. (*Danas*, 28. 7. 2021, стр. 25); Све је урађено по његовим **преференцијама**. (*Вечерње новостии*, 28. 7. 2021, стр. 36); Није **анонимус**, освојио је бронзану медаљу на 200м на првенству Европе у Берлину. (*Спортички журнал*, 23. 7. 2021, стр. 18); Имамо скоро два месеца до првог сусрета, проучићемо до танчина њихову игру и начин како да им успешно **парирамо**. (*Спортички журнал*, 23. 7. 2021, стр. 19); Datunašvili se u finalu prvenstva borio protiv Roberta Kobilijašvilija, koji je odlukom sudija. (*Informer*, 4. 8. 2021. стр. 32); Zlato je otišlo u SAD, nakon **trijumfa** nad Brazilom sa 3:0. (*Euro Blic*, 8. 8. 2021, стр. 36)

У овој групи лексике се налазе очигледни инерцијски англицизми, који у српском језику углавном имају свој синонимски пар. Међутим, неки појмови, иако немају у потпуности исто значење у српском и енглеском језику у оквиру синонимског скупа користе се као апсолутни синоними⁹. На пример, лексема *тријумф* која означава 'убедљиву победу' користи се као синоним за победу и када она није убедљива. Употреба англицизама који имају еквиваленте у српском језику може бити начин да се оствари језичка разноврсност у новинарском тексту.

(2) Англицизми као специјализована спортска лексика

Специјализована лексика пореклом из енглеског језика једно је од основних обележја стручног спортског регистра:

⁹ Више о врстама синонима видети код Прћића (2016).

асистенција, трипл-дабл, драфт, пик, квотербек, дриблинг, вазари, туринг, плејмејкер, скаут, вајлд-кард, корнер, пас, нокаут, брејк, сет, сингл, микс, арбитар, аутогол, голгетер, поентер и сл.

Примери у контексту:

С друге стране, Дончић је остварио **трипл-дабл** са 16 поена, 10 скокова и čak 18 **асистенција**. (*Informer*, 6. 8. 2021, стр. 31); Осећам се одлично, нисам се превише изморио, идентичан резултат и у **синглу** и у **миксу**. (*Новосићи*, 30. 7. 2021, стр. 28); Паулињо је то учинио у четвртог минути надокнаде после лепог **дриблинга** и фантастичног ударца са ивице казненог простора. (*Спортијски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 16); Лидер у шампионату Централноевропске зоне (ЦЕЗ) **туринг** аутомобила класе Д4 до 3.500 кубика је Немања Миловановић за воланом „купре” (*Спортијски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 18); Пејтон Менинг је један од најбољих **квотербекова** у историји. (*Спортијски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 19); У финалу до 66 кг, Хифуми је „**вазаријем**” (један поен) дошао до злата против Грузијца Маргвелашвилија. (*Политика*, 27. 7. 2021, стр. 18); Искусни Ненад Маринковић је окачио копачке о клин и постао **скаут** у Омладинској школи Партизана. (*Спортијски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 7); Серија генијалних потеза српског **плејмејкера** утабала пут ка победи над Канадом и поред великог броја осцилација. (*Спортијски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 11); Подсећања ради, центар Србије 2015. године изабран је од стране Спарса, као 26. **пик** на **драфту**. (*Спортијски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 19); Енди Мари и Себастијан Корд добили су **вајлд кард** за **мастерс** у Синсинатију... (*Спортијски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 19); 124 поена нанизала је Тијана Бошковић и тренутно је најбољи **поентер** Игара. (*Спортијски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 11)

У овој групи лексике јављају се очигледни англицизми. За наведене термилошке англицизме у српском језику углавном не налазимо синонимне термилошке еквиваленте, што је у складу са принципом несинонимности којој теже термилошки системи. Интересантно је издвојити термин *вазари* који је у датом корпусу употребљен под наводним знацима уз појашњење значења у загради. Новинар је наводним знацима маркирао термин због претпоставке да сви читаоци неће разумети његово значење, те уз овако употребљен облик у загради даје превод 'један поен'. Термилошки англицизми могу изазвати потешкоће у разумевању код читалаца који нису довољно упознати са терминологијом одређеног спорта.

(3) Енглески модели у језичким конструкцијама

Све три врсте претходно описаних лексичких англицизама у издвојеном корпусу се често јављају у оквиру језичких конструкција насталих по узору на енглеске језичке моделе у којима именица врши функцију премоди-

фикатора у оквиру именичке синтагме, што представља одступање од нормe српског језика:

гол разлика, НБА звезда, допинг контрола, АТП листа, соло акција, ас ударац, микс дубл, ватерполо турнир, карате борба, чудо тренер, микс зона, МВП човек.

Примери у контексту:

Partizan је furiozno počeo ovu sezonu – u pet mečeva u svim takmičenjima ostvario је pet pobeda uz **gol razliku** 13:0. (*Informer*, 4. 8. 2021, стр. 28); **NBA zvezde** u petorci Igara (*Euro Blic*, 9. 8. 2021, стр. 39); Bio је na **doping kontroli**, ali је mogao da priča. (*Ало*, 27. 7. 2021, стр. 42); 331. nedelju na prvom mestu **АТП liste** је započeo Novak Đoković. (*Ало*, 27. 7. 2021, стр. 48); U borbi за bronzu u basketu 3x3 sve је počelo poenima Mihaila Vasića, da bi se Bulut после **solo акције** pobrinuo за 3:1. (*Nova*, 29. 7. 2021, стр. 31); Ђоковић је у мечу одсервирао девет **ас удараца**, уз 12 направљених неизнуђених грешака, а Шпанац је забележио 11 грешака више. (*Полићика*, 29. 7. 2021, стр. 21); Непотпуна три сата касније српски **микс дубл** у саставу Ђоковић и Нина Стојановић пласирао се у четвртфинале [...] (*Полићика*, 29. 7. 2021, стр. 21); Парови и табеле **ватерполо турнира**. (*Полићика*, 29. 7. 2021, стр. 22); Актуелна светска и двострука европска шампионка у **карате борбама**, Јована Прековић (категирија до 61 kg) обавља завршне припреме у Аранђеловцу... (*Спортијски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 16); Међу првима олимпијску визу за Токио оверио је Немања Мајдов под стручним вођством оца Љубише, најбољег српског **чудо тренера**. (*Спортијски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 16); У **микс зони** велелепне Саитама арене, распоред је следећи. (*Спортијски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 11); Повратак Џамала Мареја у неком тенутку сезоне морао би да буде ињекција за Нагетсе који су имали **МВП човека**, али не и довољно јаку подршку других. (*Спортијски журнал*, 22. 7. 2021, стр. 16). У Колубари не сумњају у одлуке из **ВАР собе**, али жале што је код 2:0 поништен погодак Ђенића. (*Спортијски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 4)

У наведеним језичким конструкцијама налазимо како речи преузете из енглеског, тако и речи из српског језика. Интерсантно је скренути пажњу на синтагму *МВП човек*, где примећујемо да је лексема 'човек' редувантна, јер је већ садржана у облику МВП (*most valuable player*).

У овој групи можемо издвојити и подгрупу термина који се јављају као сложенице и полусложенице са енглеским елементима¹⁰:

¹⁰ Сложенице представљају језичке јединице настале срастањем најмање две речи, док полусложенице представљају изразе састављене од две речи које задржавају свој акценат, пишу се са цртицом између саставних делова и чине јединствен појам.

Шегрту и **рикошет-пенал** (*Сјорџски журнал*, 22. 7. 2021, стр. 5); Прве две четвртине подсетиле су на фантастичне партије из **нокаут-фазе** турнира у Рију 2016, када су победили на импресиван начин. (*Вечерње новостии*, 30. 7. 2021, стр. 28); Боксери Црвене звезде савладали су са 14:8 екипу Сомбора у првом мечу финала **плеј офа** Супер лиге Србије... (*Сјорџски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 18); **Трансфер-политика** је промењена на ангажовање играча којима су истекли уговори... (*Сјорџски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 10); Osvojio је mnogo važnih medalja, mnogo puta је bio broj 1 na svetskoј **rang-listi**, pa је samo ta medalja falila. (*Alo*, 27. 7. 2021, стр. 43); Некада то не успе, али када се дође до **пенал-серије** увек се деси да некоме успем да „уђем у главу” (*Вечерње новостии*, 14. и 15. 8. 2021, стр. 40); Marko је често лепшој polovini bio **sparing-partner** tvrdи da је neretko добио batine. (*Srpski telegraf*, 28. 7. 2021, стр. 31)

као и сложенице и полусложенице са префиксом 'евро-':

Спремни за **европремијеру**: Александар Станојевић и Владимир Стојковић са портпаролком Биљаном Обрадовић (*Сјорџски журнал*, 22. 7. 2021, стр. 4); Црвена Звезда сутрашњом утакмицом може да обезбеди играње на **евро сцени**, али и више од тога. (*Сјорџски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 1); [...] али, у редовима шампиона Грузије верују да у реваншу у Израелу могу да преокрену резултат и остану на **евро-сцени**. (*Сјорџски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 9); Црвена звезда сада треба да оформи тим који ће бити конкурентан ривал и на **евросцени**. (*Сјорџски журнал*, 22. 7. 2021, стр. 17); Нападач плаво-белих Урош Миловановић против Нишлија у прошлом колу постигао је **евро гол** о коме не причају само на југу Србије већ и шире у нашој земљи. (*Сјорџски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 5). Cilj crno-belih је da nastave uspešnu seriju i izbore prolaz u grupnu fazu **evrotakmičenja**. (*Alo*, 27. 7. 2021, стр. 47)

У претходне две подгрупе налазе се примери очигледних англицизама, код којих уочавамо недоследност приликом њиховог писања у облику сложеница и полусложеница, што је тема за анализу из угла норме српског правописа¹¹.

¹¹ Прћић (2005: 217–219) наводи три правила у вези са писањем енглеских елемената у сложеницама и полусложеницама: (1) Сваки англицизам који представља једну садржинску целину у писању се представља као једна непрекинута реч (нпр. *илејоф, суйерсџар*), (2) Сваки англицизам који представља једну садржинску целину, али у коме се у српском језику може уочити значењска веза између елемената, у писању се представља са цртицом између тих елемената (нпр. *grim-џим, џрес-конференција*), (3) Свака именица-англицизам, укључујући и акрониме, која се у номинативу јединине јавља испред неке друге именице и врши придевску функцију, у писању се представља одвојено од те именице (нпр. *фџиџнес џренер*). Више о правописним аспектима у енглеским елементима у сложеницама и полусложеницама у спортској лексички видети код Будинчић (2019).

(4) АНГЛИЦИЗМИ КАО АКРОНИМИ

У посебну групу англицизама могу се издвојити акроними:

НБА (National Basketball Association), ВНБА (Woman National Basketball Association), МВП (Most valuable player), УЕФА (Union of European Football Associations), ФИФА (Fédération Internationale de Football Association), ФИБА (Fédération Internationale de Basketball Amateur), ЛЕН (Ligue Européenne de Natation), ЕСЕТ (East Europe Thropy), ЕХФ (European handball association) и сл.

Примери у контексту:

Činile smo čuda uvek, pa zašto ne bismo i sada – jasna je **MVP** sa ovogodišnjeg **EP**. (*Informer*, 4. 8. 2021, стр. 31); Posle utakmice menadžer Sitiја Pep Gvardiola požalio se da mu ekipa nije spremna za novu sezonu zbog **UEFA-e** i **FIFA-e**. (*Euro Blic*, 9. 8. 2021, стр. 39); „**MVP-ijevi** su kod kuće, danas su najkorisniji igrači **NBA** i Evrolige došli da posete ekipe u Mega faktoriју. Uvek je lepo videti Joku i Vasu nazad, tamo gde je sve počelo. Mega, porodica za ceo život”, napisao je klub. (*Nova*, 29. 7. 2021, стр. 29); У саопштењу **BCC** се истиче да је одлука **ЛЕН** производ два важна момента: прво због квалитета Радничког, који из године у годину систематски напредује и постиже сјајне резултате, други разлог је велики напор челника **BCC** да Србија има сигурна два клуба у групној фази Лиге шампиона. (*Вечерње новостии*, 14. и 15. 8. 2021, стр. 38); Прво нас очекује да се добро припремимо за **ЕХФ** недељу и квалификационе утакмице за ЕП, а онда да се у новембру поново окупимо и спремимо за Шпанију. (*Вечерње новостии*, 14 и 15. 8. 2021, стр. 38); Највећи број учесника ће да буде по традицији **ЕСЕТ** „Твинго купу”, чак 35. (*Сјорјиски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 19); Зато је **ВНБА** играчица, Ол стар класа, Киа Нурс кренула у поход на преокрет. (*Полијика*, 27. 7. 2021, стр. 17); Стајали су усправно и насмејани док им је Ненад Лаловић, члан **МОК-а**, предавао медаље, а Андреас Заглис, генерални секретар **ФИБА**, цвеће. (*Полијика*, 29. 7. 2021, стр. 19); Њима се придружио дугогодишњи председник Аустралијског олимпијског комитета и потпредседник **МОК** Џон Коутс, који је пре две године осмислио убрзани процес одабира домаћинстава. Svečanost zatvaranja počela je videom sa nekim od најлепших sportskih trenutaka u prethodnih 15 dana, nakon čega su na stadion ušli prestolonaslednik Akišino, zajedno sa predsednikom **МОК**. (*Euro Blic*, 9. 8. 2021, стр. 38)

Дати акроними означавају одређена спортска удружења (**ЕХФ**), такмичења (**ЕСЕТ**), али и особе (**МВП**, **ВНБА**). По свом облику представљају очигледне англицизме. Због своје непрозирности могу изазвати потешкоће у разумевању, нарочито ако су у питању акроними који нису често у употреби. Поједини језички облици који су се нашли у нашем корпусу настали су од

назива на српском – МОК (Међународни олимпијски комитет), ЕП (европско првенство), ВСС (Ватерполо савез Србије), те на француском језику – ФИБА и ФИФА, па их не можемо означити као англицизме. У издвојеном корпусу примећујемо недоследну употребу издвојених лексичких јединица са падежним наставцима.

(5) Општи и стручни СПОРТСКИ АНГЛИЦИЗМИ КАО ЖАРГОНИ

У овој групи издвојили смо примере англицизама у жаргонској употреби:

аутсајдер, супер, екстра, нон-стоп, фотка, вундеркинд, фер-плеј, фајтерски стил, ростер, фанатик, гигант, спортсмен, рола, „пресинг”, „флерт”, „мис-меч”, „акцијце”, „пикирати”, ’револуција’, супер-мега-екстра звезда, букмејкер, „ер-бол”, „копи-пејст”, скенирати, мега план.

Примери у контексту:

Наставила је Нина Радовановић, наша најбоља боксерка, у свом **фајтерском стилу** и убедљиво се пласирала у четвртфинале Олимпијских игара. (*Новосџи*, 30. 7. 2021, стр. 29); Стигао је први **трилинг хероја** са Олимпијских игара у Токију, са медаљама око врата. (*Новосџи*, 30. 7. 2021, стр. 30); *Spekuliše se već izvesno vreme, međutim, na osnovu tvrdnji medija iz Turske, „flect” između Igora Kokoškova i Dalasa uspešno je završen.* (*Danas*, 28. 7. 2021, стр. 26); Често су, колоритно речено у „**mis-meču**” што би боксери знали Домовић Булута, Мајсторовића, Раткова и Васића морали да капитализују. (*Danas*, 28. 7. 2021, стр. 26); Само нам је фалила та врста уиграности, тактичке ствари које нисмо стигли да урадимо. Да када све стане, кад ништа не иде, имамо две-три „**акцијце**” да дамо неки лак поен, извучемо фаул, прекинемо им моментум. (*Полиџика*, 29. 7. 2021, стр. 19); Ђоковић је тада био помало у сенци, али су и многи њега „јурили”, и домаћи и страни такмичари (на подизању српске заставе у Олимпијском селу малтене сви српски спортисти су прво „**пикирали**” њега) (*Полиџика*, 29. 7. 2021, стр. 21); Неће бити ’**револуције**’ што се тиче састава. (*Новосџи*, 28. 7. 2021, стр. 36); Домаћин којем су бодови били потребни за опстанак славио је са 2:0, а неколико дана пре утакмице тог пара није било на листима домаћих **букмејкера**. (*Srpski telegraf*, 13. 8. 2021, стр. 29); То се, иначе, у оваквим случајевима догађа само ако одређени олимпијски тим који се „представља” јавности има неку **супер-мега-екстра звезду**. (*Сџорџски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 12); Бенфика је ангажовала овог високог **рутинера** на годину дана. (*Сџорџски журнал*, 23. 7. 2021, стр. 19); Чини се да су у Сумгаиту добро „**скенирали**” игру Чукарничког. (*Сџорџски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 5); Штруф је Новака уочи меча назвао „**мега изазовом**”, са којим се баш и није добро снашао. (*Сџорџски журнал*, 27. 7. 2021, стр. 20); Другим речима, Смаилагић је тренут-

но „**вејвован**”. (*Сјорџски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 19); Александар Станојевић, командант Парног ваљка, као идеална „адреса” за бачену рукавицу о могућем „**копи-пејст**” сценарију [...] (*Сјорџски журнал*, 22. 7. 2021, стр. 4); Овде су нам подршка били министри Вања Удовичић и први људи ОКС, велики **спортсмени**. (*Сјорџски журнал*, 6. 8. 2021, стр. 16); Црно-белом **вундеркинду** нови дрес стоји к’о саливен [...] (*Сјорџски журнал*, 22. 7. 2021, стр. 4).

Наведени англицизми појављују се махом у изјавама спортиста, али и у коментарима новинара. У неким примерима видимо да се лексеме дају под знацима навода да би се указало на пренесено значење. Издвојену лексику можемо окарактерисати као жаргон у облику очигледних метафоричких и ироничних англицизама којима новинари прибегавају када желе да ’освеже’ свој израз и да се на одређени начин приближе читаоцима. Међу наведеним терминима примећујемо и облике сложеница и полусложеница са енглеским елементима. Хиперболисање¹² је присутно кроз употребу придева *меја*, *су-џер-меја-ексџира*, *џиџаниј* или именице *вундеркинд* и сл.

На крају, значајно је поменути да су се у нашем новинском корпусу настали и нови англицизми настали услед пандемије вируса корона: *коронавирус*, *корона вирус*, *вирус корона*, *КОВИД-19 џравила*, *ковид џрџокол*, *ПЦР џесџи-рање*, као и изрази преузети из других страних језика, попут: *Arigato Tokio*, *bonjour Pariz* или *’крем де ла крем*’. Код термина у вези са вирусом корона присутна је употреба конструкција које одсликавају енглеске језичке моделе, као и неуједначена употреба, што указује на потребу за стандардизацијом.

ДИСКУСИЈА

Употреба лексичких англицизама у спортским новинским текстовима само је једна од језичких специфичности које су присутне у спортским текстовима у дневној штампи. На основу приказаних примера може се закључити да су облици у којима се англицизми јављају веома разноврсни и да специфичности у њиховој употреби могу бити предмет различитих лингвистичких разматрања. Претходна класификација англицизама дата је са циљем да се што свеобухватније сагледају актуелни облици и функције лексичких англицизама у издвојеном корпусу. Поред терминолошких англицизама који чине неизоставан део лексике у оквиру спортских новинских текстова, преостали језички облици преузети из енглеског језика јављају се углавном у облику инерцијских и метафоричких синонима. Како би могли да пренесу основне информације о различитим спортским дешавањима новинари користе тер-

¹² Хипербола представља стилску фигуру претеривања и преувеличавања. Детаљније о стилским фигурама видети код Ковачевића (2000).

милолошке англицизме, док англицизме као синонине користе да би постигли одређени стилски ефекат. На пример, употребом инерцијских синонима може се постићи језичка разноврсност, док се користећи англицизме као жаргонизме на метафоричкој или ироничној основи, поред настојања да свој израз учине што разноврснијим, новинари обично желе приближити публици. Затим, може се закључити да највећи број примера издвојених из нашег корпуса припада очигледним и скривеним англицизмима, а да је лексичка англицизација заступљена како на нивоима правописа и граматике, тако и на нивоу прагматике. На пример, уочили смо да се конструкција 'именица+именица' као облик именичке синтагме, који није својствен српском језику, усталила у језичкој пракси у спортском новинском корпусу. Ова конструкција представља облик скривеног англицизма. Потом, издвојене језичке форме указују на то да у оквиру употребе лексичких англицизама у спортским новинским текстовима постоје одступања од правописне норме српског језика. Такав је случај приликом употребе цртице код сложеница и полусложеница које у свом саставу имају англицизме, као и у случају употребе падежних наставака код акронима.

Претпостављамо да би резултати анализе лексичких англицизама били у извесној мери другачији на корпусу спортских интернет портала, с обзиром на то да се у том језичком корпусу углавном мање инсистира на лектури, правопису и језичкој норми, него што је то случај у спортским новинским текстовима у дневној штампи.

ЗАКЉУЧАК

Корпус дневне спортске штампе може се означити као специфичан лингвистички простор на коме се јасно могу видети преплитања утицаја англицизације у општем језику и у области стручног спортског регистра, те представља језички корпус који може да прикаже неке од тенденција у процесу лексичке англицизације у српском спортском језику, али и српском језику у целини, а што је био циљ нашег истраживања. У оквиру анализе коју смо извршили уочили смо различите језичке специфичности које су присутне у актуелним спортским новинским текстовима на српском језику, те потврдили да су облици лексичке англицизације који су описани у претходним лингвистичким студијама на које смо се ослањали у овоме истраживању и даље фреквентно у употреби у српском језику. Између осталог, дошли смо до закључка да се англицизми у овоме корпусу јављају да означе специјализовану лексику, односно спортске термине, али и у облику стилски маркиране лексике када се њима жели постићи одређени стилски ефекат. Закључили смо, такође, да је употреба именичких синтагми које су настале по узору на енглеске језичке моделе веома присутна, те да код издвојених лексичких ан-

глицизама постоје одређена одступања приликом примене правописне норме. Иако нам анализа англицизама на овако одабраном језичком материјалу не може приказати све специфичности енглеског утицаја на српски које бисмо открили испитујући другачији језички корпус, овакво истраживање показало нам је који су то облици лексичке англицизације који су у овом тренутку највише инфилтрирани у језик спортске дневне штампе у српском језику, што указује на могуће тенденције англицизације језика спорта и српског језика уопште у наредном периоду.

ИЗВОРИ

Сјорпјски журнал, дневне новине из Београда
Kurir, дневне новине из Београда
Полиџика, дневне новине из Београда
Euro Blic, дневне новине из Београда
Вечерње новостии, дневне новине из Београда
Informer, дневне новине из Београда
Danas, дневне новине из Београда
Nova, дневне новине из Београда

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (2010): С. Бајић, *Англицизми у српском језику*, Бања Лука / Београд: Бесједа.

Богданић (2014): А. Богданић, Англицизација кроз медијско комуницирање и превођење: утицај енглеског на српски у вријеме медијације, *Радови*, Пале, 197–211.

Будинчић (2015): В. Будинчић, О слободи језичког израза у спортском новинарству, *Наука и слобода: зборник радова*, број 9, свеска 1, Пале: Филозофски факултет, 17–31.

Будинчић (2018): V. Budinčić, *Anglicizmi u sportskoj terminologiji*, Beograd: Alfa ВК универзитет.

Будинчић (2019): В. Будинчић, О правописним аспектима енглеских елемената у спортском регистру: сложенице и полусложенице, *Лийар*, XX/68, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, 263–276.

Будинчић (2020а): В. Будинчић. О надимцима фудбалских репрезентација у српском језику у светлу англицизације и језичке норме, *Српски језик*, XXV/1, 647–659.

Будинчић (2020б): В. Будинчић, Експресивна функција англицизама у сфери маркетинга у спорту, у: М. Ковачевић, Ј. Петковић (ур.), *Српски језик, књижевности, уметности*, књ. 1, *Експресивности у српском језику*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 279–288.

Васић, Прћић, Нејгебауер (2018): V. Vasić, T. Prčić, Neugebauer, *Da yu speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama* (3. elektronsko izd.), Novi Sad: Filozofski fakultet. Preuzeto sa: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2018/978-86-6065-451-1>.

Влајковић (2010): I. Vljaković, Uticaji engleskog jezika na srpski na planu pravopisa, leksike i gramatike u komunikaciji na Fejsbuku, *Komunikacija i kultura online*, I/1, Beograd, 183–196. Preuzeto sa: <https://www.komunikacijaikultura.org/index.php/kk/issue/view/10>.

Јевтовић, Петровић, Арачки (2014): З. Јевтовић, Р. Петровић, З. Арачки, *Жанрови у савременом новонарсјиву*, Београд: Јасен.

Јовановић (2010): Ј. Јовановић, *Линџвистика и стилска новинарска уметност*, Београд: Јасен.

Катнић Бакаршић (1999): М. Катнић Бакаршић, *Lingvistička stilistika*, Hungary: Research Support Scheme.

Ковачевић (2000): М. Ковачевић, *Стилска и граматика стилских фигура*, треће измењено и допуњено издање, Крагујевац: Кантакузин.

Миличић (2011): М. Милић, Anglicisms as Stylistic Synonyms in Serbian Newspapers and Magazines, *Примењена линџвистика 12*, Београд – Нови Сад, 175–185.

Миличић (2015): М. Милић, Creating English-based sports terms in Serbian: Theoretical and practical aspects, *Terminology*, 21/1, Amsterdam: Benjamins, 1–22.

Митровић (2018): Ј. Митровић, *Енглеска основа употребе жаргонизама у говору младих*, Рудо: Народна библиотека Просвјета.

Мишић Илић, Лопичић (2011): В. Мишић Илић, В. Лопичић, Pragmatički anglicizmi u srpskom jeziku, *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LIV/1, Novi Sad: Matica srpska, 261–273. Preuzeto sa: https://www.maticasrpska.org.rs/stariSajt/casopisi/filologija_54-1.pdf.

Мишић Илић (2011): В. Мишић Илић, Anglosrpski i Sergliš: Dva varijeteta srpskog jezika nastala pod uticajem engleskog, u: V. Vasić (ur.), *Jezik u upotrebi*, Novi Sad / Beograd: Друштво за применјену линџвисту Србије, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Филолошки факултет Универзитета у Београду, 71–93.

Миличић, Панић Кавгић, Кардош (2017): М. Милић, О. Панић Кавгић, А. Кардош, Нови енглеско-српски речник спортских термина: макроструктурне и микроструктурне иновације, u: S. Gudurić, В. Radić-Bojanić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VI*, Novi Sad: Филозофски факултет, 245–256.

Мршевић-Радовић (1978): Д. Мршевић-Радовић, Неке фразеолошке особености спортског језика, *Наука језик*, XXIII/3–4, Београд, 121–129.

Пррчић (2005): Т. Пррчић, *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Zmaj.

Пррчић (2016): Т. Пррчић, *Semantika i pragmatika reči* (3. elektronsko izd.), Novi Sad: Филозофски факултет. Preuzeto sa: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-356-9.pdf>.

Радић Бојанић (2007): В. Радић Бојанић, *Neko za chat?*, Novi Sad: Филозофски факултет, Futura публикације.

Ранђеловић (2015): Н. Ранђеловић, *Terminologija fizičkog vaspitanja i sporta (stručni jezik fizičkog vežbanja)*, Niš: Факултет спорта и физичког вaspитанја

Тошић, Палибрк (2013): Т. Тошић, И. Палибрк, Anglicised language of the Serbian newspapers, *Српски језик*, 18/18, 525–540.

Тошовић (2002): В. Тошовић, *Funkcionalni stilovi*, Beograd: Beogradska knjiga.

Филиповић (2002): Ј. Филиповић, Улога менаджмента терминологије у креирању језичке политике и у процесу језичког планирања: како ухватити прикључак са светом?, *Примењена линџвистика*, 3, 73–79.

Valentina V. Budinčić

Alfa BK University

Faculty of Foreign Languages

ELEMENTS OF LEXICAL ANGLICIZATION IN CURRENT SPORTS TEXTS IN THE DAILY NEWSPAPERS

Summary: The subject of this paper were anglicisms in current sports texts in the daily newspapers in Serbian, and the aim was to carry out the descriptive analysis of the forms and stylistic features of these lexical units in order to find out the contemporary trends in the field of anglicization of Serbian sports language and Serbian language in general. The corpus consisted of the sports newspapers *Sportski žurnal*, and the daily newspapers: *Politika*, *Euro Blic*, *Večernje novosti*, *Informer*, *Kurir*, *Nova*, *Danas*, which were published in the period from June to September 2021. The theoretical background included Prčić (2005) who defined orthographic, grammatical and pragmatical level of lexical anglicization and classified anglicisms into three groups: obvious anglicisms, hidden anglicisms and lexical units in the original English form, and Milić (2011) who classified anglicisms as stylistic synonyms in daily newspapers into five groups: trendy anglicisms, advertisement anglicisms, associative anglicisms, metaphorical anglicisms, ironic anglicisms and inertial anglicisms. Our analysis showed that the forms of lexical anglicization described in the previous linguistic studies, which we relied on in this research, are still frequently used in the Serbian language. We came to the conclusion that in the selected corpus of printed sports texts in daily newspapers, apart from the terminological anglicisms that represent an indispensable part of the vocabulary within sports texts, the remaining language forms taken from the English language turn out as synonyms, mainly in the form of obvious inertial and metaphorical anglicisms. The example of hidden anglicism is a frequently used 'noun + noun' construction as a form of noun phrase which is not in line with the Serbian language norm. Some word forms – compoundings and acronyms – indicate that within the use of lexical anglicisms in sports texts in daily newspapers there are certain deviations from the orthographic norm of the Serbian language. Although the analysis of anglicisms in such a selected corpus could not show all the forms of English influence in Serbian that we would have discovered by examining a different language corpus, this research revealed which forms of lexical anglicization are currently most infiltrated into the language of sports daily newspapers in the Serbian language, which indicates possible tendencies of anglicization of the language of sports and the Serbian language in general in the following years.

Keywords: lexical anglicization, sports daily newspapers, English language models, stylistically marked vocabulary.

Катарина О. Лазич
Универзитет у Београду
Шумарски факултет
Катедра општих предмета

Данијела Д. Ђорђевић
Пољопривредни факултет
Кабинет за стране језике

УДК 811.111'276.6'373: 631/635]: 37.091.3
DOI [10.46793/Uzdanica19.1.125L](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.125L)
Оригиналан научни рад
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 6. мај 2022.

УЧЕСТАЛИ ЛЕКСИЧКИ СПОЈЕВИ У ОБЛАСТИ БИОТЕХНИКЕ У АПСТРАКТИМА СТУДЕНАТА ПОЉОПРИВРЕДЕ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: Овај рад се бави идентификацијом и класификацијом учесталих лексичких спојева који се јављају у апстрактима студената мастер програма Пољопривредног факултета у Београду на енглеском као страном језику струке. Иако су у досадашњим истраживањима ови спојеви код изворних говорника српског посматрани у текстовима неколико биотехничких дисциплина на енглеском, у овом раду се по први пут истражују на примеру пољопривреде. Анализирани узорак представља корпус апстраката од 10.667 речи које су написали студенти мастер студија, који је претражен софтвером *LancsBox*, како би се у њему пронашли најучесталији лексички спојеви биотехничких текстова изворних говорника енглеског. Када су они издвојени анализирано је којим групама учесталих лексичких спојева са потенцијалом за примену у настави страног језика припадају, што је указало и на оне спојеве које студенти недовољно користе. Резултати показују да су приоритетне групе учесталих лексичких спојева за примену у настави спојеви за оградивање, затим са прилогом *likely*, они који упућују на табеле и графиконе, спојеви у пасиву, као и група функционалне таксономије, учестали лексички спојеви оријентисани ка учеснику. Педагошки значај овог истраживања видимо у унапређењу наставе енглеског као страног језика струке у области пољопривреде, док у ширем смислу може допринети афирмацији истраживача у области пољопривреде који пишу и објављују радове на енглеском језику.

Кључне речи: енглески језик струке, академско писање, корпусна истраживања, учестали лексички спојеви, биотехнички текстови.

УВОД

Академски језик је прожет учесталим лексичким спојевима за које се такође сматра да значајно доприносе течној језичкој продукцији (Хајланд 2012), због чега је пожељно уврстити их у наставне јединице курсева страног

језика струке на факултетима. Савлађивање дискурса страног језика одређене струке за студенте представља изазов чијем савладавању може допринети препознавање и усвајање учесталих лексичких спојева, као и њихово правилно коришћење у академском писању.

Основу за истраживање учесталих лексичких спојева у овом раду чине налази студије Лазић (2017) која је анализирао три корпуса биотехничких текстова. Корпус *CoBNEA* броји 1.525.469 речи и састављен је из четири поткорпуса биотехничких научних чланака изворних говорника енглеског из области шумарства, пејзажне архитектуре, прераде дрвета и еколошког инжењеринга. За претраживање корпуса је коришћен софтвер *AntConc 3.2.4w* (Ентони 2011), који је издвојио спојеве задате дужине и аутоматски их поређао по учесталости. Поредећи ове резултате са налазима добијеним из још два корпуса, односно аутора биотехничких чланака који су изворни говорници српског на енглеском језику (*CoBNONEA*, 157.179 речи) и биотехничких чланака на српском (*CoBSA*, 126.275 речи), добијена је листа учесталих лексичких спојева за примену у настави енглеског језика биотехничке струке.

Употреба учесталих лексичких спојева у апстрактима биотехничких чланака из области пољопривреде које су написали студенти мастер студија на енглеском језику представља предмет овог истраживања. Главни циљ истраживања је да утврди у којој мери студенти Пољопривредног факултета користе најфреквентније учестале лексичке спојеве из биотехничких научних чланака афирмисаних аутора и изворних говорника енглеског. Још један од циљева овог истраживања је да открије да ли, и у којој мери, студенти Пољопривредног факултета употребљавају учестале лексичке спојеве који су у досадашњим истраживањима издвојени као спојеви од посебног значаја за наставу енглеског језика биотехнике. Циљеви овог истраживања огледају се у следећим истраживачким питањима и хипотезама формулисаним у светлу досадашњих истраживања која су се бавила употребом учесталих лексичких спојева.

Питање 1. Да ли и у којој мери студенти мастер студија Пољопривредног факултета у Београду користе најфреквентније учестале лексичке спојеве из корпуса биотехничких чланака изворних говорника енглеског језика?

X₁ – Резултати истраживања ће открити да се на листи учесталих лексичких спојева које користе аутори биотехничких чланака који су изворни говорници може препознати само део њих које употребљавају студенти Пољопривредног факултета, који су изворни говорници српског. На основу тога, издвојиће се групе структурне класификације и функционалне таксономије чију употребу студенти боље познају, што ће указати на оне групе којима би требало дати предност у настави страног језика струке на мастер студијама.

Ова хипотеза произлази из налаза студије Лазић (2017) која је установила значајне разлике између конкретних учесталих лексичких спојева који се јављају у биотехничким чланцима изворних говорника и афирмисаних

аутора на енглеском језику и научним чланцима биотехнике које на том језику пишу аутори који су изворни говорници српског. Такође, заснива се и на налазима студије Хајланд (2008б) у којој је утврђено да се само половина УЛС из корпуса текстова једне дисциплине може наћи у текстовима неке друге, и истраживања Кортес (2004) у ком се тврди да студенти ретко користе УЛС из објављених текстова.

Питање 2. Да ли и у којој мери студенти мастер студија Пољопривредног факултета у Београду користе учестале лексичке спојеве за које је у досадашњим истраживањима препознато да имају педагошки потенцијал у настави страног језика биотехнике?

X_2 – Студенти Пољопривредног факултета ће неке од група учесталих лексичких спојева са потенцијалом за примену у настави користити више у односу на остале, на пример *УЛС оријентисане ка истраживању*, док ће недовољна употреба бити забележена код неких група, као што су *УЛС у њасиву*.

Ова хипотеза је изведена на основу налаза истраживања Лазиф (2017) које је код изворних говорника српског који пишу на енглеском установило највећи број педагошки корисних *УЛС оријентисаних ка истраживању*, у односу на *УЛС оријентисане ка тјексту* и *УЛС оријентисане ка учеснику*, којих је било убедљиво најмање. Исто истраживање такође проналази недовољну употребу *УЛС у њасиву* код изворних говорника српског када пишу на енглеском, па отуда претпоставка да ће и код студената Пољопривредног факултета, који су изворни говорници српског језика, бити исто.

УЧЕСТАЛИ ЛЕКСИЧКИ СПОЈ КАО ПОЈАМ И ТЕРМИН

Лексичке целине које најчешће броје три до шест речи, попут *the majority of* – 'већи део', *on the other hand* – 'с друге стране', или *on the basis of* – 'на основу', називају се учестали лексички спојеви. Основне одлике учесталих лексичких спојева су њихова учесталост, затим дисперзија, јер се морају јавити у одређеном броју текстова, и одсуство идиоматичног значења. Осим тога, они не представљају тачно одређене граматичке структуре. Низ досадашњих истраживања (Бајбер, Барбијери 2007; Чен, Бејкер 2010; Едел, Ерман 2012) наводи ове критеријуме као основу за утврђивање спојева који спадају у ову категорију. Да би се квалификовао као учестали лексички спој, одређени спој речи се мора јавити најмање 10 пута (Бајбер и др. 1999) до 40 пута (Бајбер, Конрад, Кортес 2004) у милион речи, и у око десет посто текстова корпуса који се истражује, док је једна од њихових карактеристика и одсуство идиоматичног значења и непотпун структурни статус, с обзиром на то да не припадају неким одређеним граматичким структурама.

Термин *lexical bundle* (Бајбер и др. 1999; Бајбер, Конрад, Кортес 2004) их означава на енглеском језику, док се термин *учестали лексички спој* ко-

ристи да их означи у српском језику. У наставку овог рада ће се термин *учестали лексички спој* употребљавати у алтернацији са скраћеницом УЛС.

Досадашње поделе учесталих лексичких спојева сврставају их у одређене групе структурне класификације и функционалне таксономије. Досадашња истраживања УЛС (Кортес 2004; Бал 2010; Лазић 2017) најчешће преузимају и незнатно модификују структурни оквир ове класификације из студије Бајбер и др. (1999). Тако се у овој структурној класификацији издвајају следеће групе: *именичке стируктуруре*, *глаголске стируктуруре*, *фрагментни са предлошком фразом* и *групе стируктуруре*. Функционална класификација се у већини досадашњих студија преузима из рада Хајланд (2008б), који анализира карактеристике употребе УЛС у текстовима природних наука, које су сродне биотехничким наукама чији су тестови коришћени у овом истраживању. Прилагођене верзије функционалне таксономије из студије Хајланд (2008б) могу се пронаћи у студијама Салазар (2011) и Лазић (2017). У њима су УЛС подељени на *УЛС оријентисане ка говорнику* са подгрупама *УЛС стишава* и *УЛС укључивања*, затим *УЛС оријентисане ка тексту* са подгрупама *транзициони*, *резултативни*, *стируктурни* и *ограничавајући сигнали*, као и *УЛС оријентисане ка истраживању* са подгрупама за место, процедуру, квантификацију и опис. За потребе анализе добијених резултата и у нашем истраживању ћемо применити горе поменути структурну класификацију и функционалну таксономију.

УЛС У АКАДЕМСКОМ ДИСКУРСУ И ТЕКСТОВИМА РАЗЛИЧИТИХ ДИСЦИПЛИНА

Истраживање описано у овом раду испитује употребу учесталих лексичких спојева у текстовима из домена академског дискурса и надовезује се на низ досадашњих истраживања која истичу њихов значај у остваривању комуникативних функција у академском говору и писању. Велики значај УЛС за академски дискурс препознаје Хајланд (2008а), који види њихову богату и адекватну употребу као допринос кохерентности текста, моделовању значења у специфичним контекстима, и сматра их значајним сегментом течне језичке продукције у академској сфери. Бајбер, Конрад, Кортес (2004) их анализирају у академском писању, бавећи се низовима од више речи у предавањима и уџбеницима, односно два важна универзитетска регистра. Хајланд (2008б) се усредсређује на карактеристике употребе УЛС код појединих научних дисциплина, и проналази бројна непоклапања у њиховој употреби између текстова примењене лингвистике и пословне економије, или текстова природних наука попут електротехнике и биологије. У различитим научним областима аутори користе специфична средства како би изнели аргументе и задобили кредибилитет док покушавају да убеду читаоце у идеју коју заговарају. Тако-

ђе, исти аутор бележи да се са списка 50 УЛС из једне дисциплине једва једна половина њих може пронаћи у текстовима неке друге области. Језичке одлике својствене текстовима одређене дисциплине често показују специфичност, па се сматра да није најбоље решење за студенте употребити неки уопштен наставни материјал, већ да је далеко боље пружити им могућност да разумеју одлике управо оног дискурса на који ће наићи у појединим курсевима.

Кортес (2004) упоређује УЛС код студената универзитета који су изворни говорници и њихову употребу код афирмисаних аутора у чланцима објављеним у области биологије и историје, а изненађујући налаз је да студенти ретко користе УЛС забележене у објављеним радовима. У корпусним студијама које се усредсређују на енглески за академске намене, УЛС често скрећу пажњу истраживача, а посебно када је у питању специфичност њихове употребе везана за одређену научну дисциплину, која свакако одликује и текстове из области шумарства и пољопривреде. Наше истраживање је, поред студије Лазих (2017), једно од ретких које се усредсређује на употребу УЛС у текстовима биотехничких наука.

РАЗЛИЧИТИ НИВОИ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И УПОТРЕБА УЛС

Досадашњи напори у истраживањима били су усмерени на поређења употребе УЛС код изворних говорника енглеског језика и оних којима је енглески Л2, када пишу научне радове на енглеском језику, нпр. студија Епел, Мари (2020). Неке од таквих су и следеће студије које се усредсређују на УЛС код изворних говорника енглеског у поређењу са њиховом употребом код говорника којима матерњи језик није енглески већ кинески (Чен, Бејкер 2010; Бихковска, Ли 2017), шведски (Едел, Ерман 2012), чешки (Донтсхева-Навратилова 2012) или српски језик (Лазих 2017).

Подударно откриће истраживања Чен, Бејкер (2010) и Едел, Ерман (2012) јесте да неизворни говорници употребљавају ограничен скуп УЛС, док текстови академских стручњака који су и изворни говорници енглеског и афирмисани аутори садрже далеко већи број УЛС, који такође имају тенденцију да буду разноврснији.

Посебну категорију чине студије које пореде употребу УЛС код искусних стручњака који често објављују текстове у науци и оних који су тек у процесу овладавања вештином академског писања. Студија Кортес (2002) се усредсређује на УЛС у есејима студената прве године, за које утврђује да се у значајној мери разликују од УЛС из радова искуснијих аутора. У истраживању Кортес (2004) проналази да студенти најчешће употребљавају оне УЛС који се не користе у објављеним научним чланцима. Хајланд (2008а) анализира УЛС у научним чланцима, докторским дисертацијама и мастер радовима, и утврђује да студенти мастер студија који су неизворни говорници

енглеског теже да употребљавају већи број УЛС чак и од искусних аутора, како би пружили доказ своје компетенције.

Као и горе наведена истраживања, и наша студија бави се испитивањем употребе УЛС код студената који су неизворни говорници енглеског који савладавају писање у области биотехнике. Док се студија Лазић (2017) усредсређује на употребу УЛС у биотехничким чланцима на енглеском код изворних говорника српског у области шумарства, новина коју доноси наше истраживање јесте то што анализирани текстови долазе из области пољопривреде, као и то што се у корпусу текстова студената мастер студија не посматрају целовити научни чланци, већ само њихови апстракти.

ЛИСТЕ УЛС И ЊИХОВА ПЕДАГОШКА ПРИМЕНА

Истраживања УЛС генерално се слажу у томе да често понављане комбинације речи могу имати значајну педагошку вредност, и многе студије не само да се труде да осветле теоријски статус учесталих лексичких спојева, већ дају и сугестије везане за њихову примену у настави.

Истраживање Лазић (2017) издваја најучесталије УЛС у биотехничким чланцима изворних говорника и афирмисаних аутора на енглеском језику, који су у целости наведени у додатку овог рада (Додатак 1). По угледу на истраживања Симпсон-Влак, Елис (2010) и Фокс, Тихелар (2015), која су на основу истраживања саставила листе педагошки корисних формула, студија Лазић (2017) препознаје педагошки корисне формуле за област биотехнике. У томе користи нешто другачији приступ, који се базира на издвајању УЛС из стручних текстова без примене других мера и филтера које су ова истраживања применила у селекцији. Неколико потенцијално педагошки корисних листа је састављено узимајући у обзир различите критеријуме, као што су УЛС који се јављају код изворних говорника, затим само код изворних говорника а не и у корпусу неизворних, УЛС који немају преводне еквиваленте међу УЛС на српском или УЛС који се јављају у свим биотехничким дисциплинама. Осим њих педагошки корисним се сматрају и *УЛС за оцртавање*, *УЛС са њредлоћом likely*, *УЛС у њасиву*, *УЛС који ућућују на ѡтабеле и ѡрафиконе*, као и они који се јављају у три од четири биотехничке дисциплине. На крају је преклапањем и комбиновањем ових листа настала обједињена листа педагошки корисних УЛС из биотехничких текстова (Табела 1).

Табела 1. Обједињена листа педагошки корисних УЛС из биотехничких текстова (Лазих 2017)

УЛС оријентисани ка истраживању	УЛС оријентисани ка тексту	УЛС оријентисани ка учеснику
<i>a wide range of</i>	<i>is the number of</i>	<i>as a result of</i>
<i>at the end of</i>	<i>in a number of</i>	<i>as well as the</i>
<i>in the form of</i>	<i>in the late s</i>	<i>as a function of</i>
<i>diameter at breast height</i>	<i>is consistent with the</i>	<i>is/are shown in Fig</i>
<i>has/have been shown to</i>	<i>on the effects of</i>	<i>as shown in Fig</i>
<i>as part of the</i>	<i>the edge of the</i>	<i>in the case of</i>
<i>the extent to which</i>	<i>the surface of the</i>	<i>the results of the</i>
<i>for a variety of</i>	<i>with a standard deviation of</i>	<i>in the context of</i>
<i>the magnitude of the</i>	<i>a large number of</i>	<i>on the basis of</i>
<i>the sum of the</i>	<i>is based on the</i>	<i>on the other hand</i>
<i>the use of a</i>	<i>the difference between the</i>	<i>with the exception of</i>
<i>used to assess the</i>	<i>in the range of</i>	<i>are shown in Table</i>
<i>a standard deviation of</i>	<i>the difference in the</i>	<i>the results of the</i>
<i>an increase in the</i>	<i>is one of the</i>	<i>the results of this study</i>
<i>in comparison to the</i>	<i>in relation to the</i>	<i>are presented in Table</i>
<i>may be due to</i>	<i>one of the most</i>	<i>et al in press</i>
<i>over a year period</i>	<i>the beginning of the</i>	<i>in the absence of</i>
<i>the height of the</i>	<i>the development of a/the</i>	<i>Fig a and b</i>
<i>the nature of the</i>	<i>as a means of</i>	<i>as a result of the</i>
<i>in the context of</i>	<i>at the same time</i>	<i>are given in Table</i>
<i>at the time of</i>	<i>cover and land use</i>	<i>in addition to the</i>
<i>the top of the</i>	<i>the effect of the</i>	<i>in terms of the</i>
<i>the total number of</i>	<i>used to estimate the</i>	<i>are/is given in figure</i>
<i>the quality of the</i>	<i>the length of the</i>	<i>are presented in figure</i>
<i>is a function of</i>	<i>the majority of the</i>	<i>in the absence of</i>
<i>of the study area</i>	<i>in each of the</i>	<i>in the presence of</i>
<i>of x N mm</i>	<i>of the variance in</i>	<i>is based on the</i>
<i>used to calculate the</i>	<i>a wide variety of</i>	<i>for each of the</i>
<i>by the presence of</i>	<i>at the expense of</i>	<i>of each of the</i>
<i>has the potential to</i>	<i>the value of the</i>	<i>on the basis of</i>
<i>that there is a</i>	<i>in the study area</i>	<i>used in this study</i>
<i>the base of the</i>	<i>to the use of the</i>	<i>of this study was</i>
<i>the size of the</i>	<i>of the relationship between</i>	<i>in this study we</i>
<i>an important role in</i>	<i>to account for the</i>	<i>et al found that</i>
<i>can be found in</i>	<i>a high degree of</i>	<i>was found to be</i>
<i>across a range of</i>	<i>can be seen in</i>	<i>of this paper is</i>
<i>can be used as</i>		<i>be due to the</i>

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Корпус истраживан у оквиру овог рада чине апстракти које су студенти мастер академских студија студијског програма Пољопривреда (модули: Ратарство и повртарство, Хортикултура, Управљање земљиштем и водама, Зоотехника, Биотехнички и информациони инжењеринг и Органска пољопривреда) на Пољопривредном факултету Универзитета у Београду написали као део предиспитних обавеза на курсу Енглески језик (обавезан предмет, 5 часова недељно) у првом семестру школске 2020/2021. године. Наиме, јед-

на предиспитна обавеза се састојала од тога да студенти напишу апстракт (највише 200 речи) како би се пријавили за потенцијалну конференцију намењену младим истраживачима која се бави различитим темама из области пољопривреде. Стога су студенти могли сами да смисле наслов свог апстракта као и да одаберу тему коју желе да истраже. Оно што се од њих тражило јесте да прате упутства у вези са писањем апстракта која су им детаљно објашњена у оквиру дела наставе који се односи на академско писање. Студентима су дата јасна упутства у вези са свим корацима којих би требало да се придржавају како би написали апстракт са свим неопходним елементима, и на тај начин задовољили критеријуме потребне за писање апстракта. Студентима је такође указано на постојање различитих типова апстраката са којима се могу сусрести, уз давање различитих илустрација и примера да би што лакше савладали писање овог сегмента научног рада.

До краја семестра, укупно 57 студената је написало апстракт. Стога је корпус за ово истраживање обухватао укупно 57 апстраката, односно 10.667 речи. Првобитна замисао је била да се УЛС у овом релативно малом корпусу истраже помоћу нормализоване фреквенције из корпуса *CoBNEA*, али је разлика у величини корпуса онемогућила да се примени такав приступ, јер сразмерно мањи праг фреквенције не би омогућио да се издвоје УЛС. Зато смо одлучили да у корпусу студентских апстраката претражимо УЛС који су издвојени код изворних говорника у области биотехнике корпуса *CoBNEA* уз помоћ софтвера *Lancsbox* (Брезина, Макенери, Вотам 2015; Брезина, Тимперли, Макенери 2018; Брезина, Вајл-Тесје, Макенери 2020), коришћењем алатке *KWIC* (енгл. *key word in context*). Наиме, претрагом се, између осталог, излистава контекст у коме се одређени УЛС употребљава, као и његова учесталост.

Касније су међу пронађеним УЛС препознати они који припадају групама потенцијално педагошки корисних УЛС из биотехничких текстова које је издвојило истраживање (Лазих 2017). Тај налаз нам указује на то које конкретне УЛС са листе педагошки корисних спојева студенти користе, а самим тим и код којих група педагошки корисних УЛС је уочена недовољна употреба.

РЕЗУЛТАТИ

Од 69 учесталих лексичких спојева који се јављају са учесталашћу од 20 и више пута у текстовима изворних говорника и афирмисаних аутора у области биотехнике из корпуса *CoBNEA*, студенти Пољопривредног факултета су употребили 24, док највећу учесталост бележи *is one of the -* 'је један од', који се јавља чак 7 пута у овом релативно малом корпусу (Табела 2).

Табела 2. УЛС из биотехничких чланака у апстрактима студената пољопривреде

УЛС издвојени у студентским апстрактима	Учесталост
<i>is one of the</i>	7
<i>as well as the</i>	4
<i>in the form of</i>	3
<i>on the basis of</i>	3
<i>one of the most</i>	3
<i>it is necessary to</i>	3
<i>that can be used</i>	3
<i>in addition to the</i>	2
<i>of this study was</i>	2
<i>the size of the</i>	2
<i>on the other hand</i>	2
<i>the results of the</i>	2
<i>this study was to</i>	2
<i>of this paper is</i>	1
<i>in this study we</i>	1
<i>is based on the</i>	1
<i>the quality of the</i>	1
<i>results of this study</i>	1
<i>the beginning of the</i>	1
<i>the height of the</i>	1
<i>the length of the</i>	1
<i>the results of this</i>	1
<i>the use of a</i>	1
<i>results of this study</i>	1

Студенти Пољопривредног факултета су употребили 34,7% најучесталијих УЛС из биотехничких текстова изворних говорника, док преосталих 65,3% остаје неупотребљено. Овај налаз даје одговор на истраживачко питање број 1 и потврђује хипотезу H_1 , с обзиром на то да долази до великог непоклапања између конкретних УЛС које у биотехничким текстовима користе изворни говорници енглеског који су афирмисани аутори и оних које су употребили студенти Пољопривредног факултета у Београду.

Такође, међу 122 УЛС који припадају педагошки корисним спојевима биотехнике, њих 74 припада УЛС оријентисаним ка исцртавању, 37 УЛС оријентисаним ка шекцији и само 11 УЛС оријентисаним ка учеснику. Када су у питању УЛС препознати код студената Пољопривредног факултета, можемо рећи да од 24 употребљена УЛС њих 11 припада УЛС оријентисаним ка исцртавању, 12 УЛС оријентисаним ка шекцији, док је код УЛС оријентисаних ка учеснику забележен само један пример (*it is necessary to* – 'неопходно је').

Обједињена листа педагошки корисних УЛС је настала преклапањем неколико подлиста УЛС које су по различитим основама процењене као да могу имати примену у настави. Када смо издвојене УЛС посматрали у оквиру

ових подлиста, закључили смо да се већина њих може наћи на више од једној од њих (Табела 3). Овај налаз даје одговор на истраживачко питање број 2 и делимично потврђује хипотезу X_2 . Код студената Пољопривредног факултета забележен је највећи број УЛС из подгрупе *оријентисаних ка истраживању*, а само за један УЛС је мањи број *оријентисаних ка њексциу*, што значи да их студенти Пољопривредног факултета користе у довољној мери. Иако је код УЛС *оријентисаних ка учеснику* очекиван мали број употребљених спојева ове категорије, изненађујуће је да је забележен само један такав пример.

У наставку су у Табели 3 приказани УЛС из апстраката мастер студената Пољопривредног факултета у Београду, распоређени по групама са педагошким потенцијалом за примену у настави енглеског језика биотехнике као страног.

Табела 3. УЛС из студентских апстраката по групама од посебног педагошког значаја

УЛС из 3 од 4 дисциплине	УЛС оријентисани ка тексту из CoBNEA	УЛС из свих биотехничких дисциплина	УЛС без преводних еквивалената међу УЛС на српском	УЛС који се јављају само код изворних говорника	УЛС у пасиву
<i>in the form of is based on the in addition to the the use of a</i>	Транзициони сигнали <i>on the other hand in addition to the as well as the</i>	<i>on the basis of on the other hand</i>	<i>the total number of the quality of the</i>	<i>the quality of the the size of the of this study was in this study we</i>	<i>that can be used</i>
	Ограничавајући сигнали <i>on the basis of in this study we on the other hand</i>				
	Структурни сигнали <i>in addition to the</i>				

Из Табеле 3 можемо видети да многи УЛС које су студенти употребили спадају у више од једне подгрупе ових спојева са потенцијалом за примену у настави. УЛС *as well as the* – ‘као и’ и *on the other hand* – ‘с друге стране’ јавили су се међу УЛС *оријентисаним ка њексциу* из корпуса CoBNEA, а по класификацији спадају у *транзиционе сићнале* као подгрупу групе функционалне таксономије, али такође и у оне спојеве које деле сви поткорпуси CoBNEA. *On the basis of* – ‘на основу’ припада категорији УЛС *оријентисаних ка њексциу* из CoBNEA, подгрупа *ограничавајући сићнали*, а такође и УЛС које деле сви поткорпуси CoBNEA. *In addition to the* – ‘осим/поред’ припада УЛС *оријентисаним ка њексциу* из корпуса CoBNEA, подгрупа *транзициони сићнали*, као и УЛС који се јављају у три од четири поткорпуса CoBNEA. УЛС *the total number of* – ‘укупан број’, *the quality of the* – ‘квалитет’ и *the size of the* – ‘величина’ припадају УЛС за које нису пронађени преводни еквиваленти у корпусу биотехничких текстова на српском језику из студије Лазич (2017).

УЛС *in the form of* – ‘у облику’, *is based on the* – ‘се базира на’ и *the use of a* – ‘употреба’, припадају спојевима које је ово истраживање пронашло у чак 3 од 4 биотехничке дисциплине. Само један УЛС, *that can be used* – ‘који се може употребити’, припада подгрупи УЛС *у пасиву*. УЛС *the use of a* – ‘употреба’ припада само групи педагошки корисних УЛС који су пронађени у 3 од 4 истраживане биотехничке дисциплине у оквиру студије Лазих (2017).

Иако се међу издвојеним УЛС јавља и један који је у пасиву, сматрамо да то и даље указује на њихову недовољну употребу, и да је део хипотезе X_2 која се односи на њихову употребу потврђен. Поред недовољно употребљених УЛС у пасиву, резултати нам откривају и групе УЛС од педагошког значаја за наставу енглеског као страног језика биотехнике, а то су још и УЛС *за оцртавање*, УЛС *са likely*, као и УЛС *који упућују на табеле и графиконе*, док код група функционалне таксономије бележимо недовољну употребу УЛС *оријентисаних ка учеснику*.

ДИСКУСИЈА

У вези са налазом који је потврдио хипотезу X_1 , можемо рећи да су студенти Пољопривредног факултета употребили релативно мали број УЛС који се јављају у биотехничким текстовима афирмисаних аутора који су изворни говорници енглеског. То је у складу са наводима студије Хајланд (2008б) која каже да се у различитим дисциплинама аутори користе другачијим средствима да изнесу аргументе, па тако и различитим конкретним учесталим лексичким спојевима. Отуда се оваква појава може приписати специфичном изражавању у области пољопривреде у односу на биотехничке дисциплине шумарство, еколошки инжењеринг, прераду дрвета и пејзажну архитектуру из којих су текстови корпуса *CoBNEA*. Непоклапање већине употребљених УЛС је такође у складу тврдњом Кортес (2004) да студенти ретко користе УЛС забележене у објављеним радовима. Сматрамо да сви УЛС чија је учесталост 20 и више пута у корпусу биотехничких текстова изворних говорника од милион и по речи могу бити корисни за наставу страног језика на факултету, и да би их требало увести у наставне материјале намењене савлађивању вештине писања.

Из наведеног у Табели 3 можемо закључити да су студенти Пољопривредног факултета у својим апстрактима употребили спојеве одређених категорија које су препознате као значајне за текстове у области биотехнике, као и да су пронађени УЛС често корисни за наставу по више основа. Насупрот томе, можемо приметити да се међу издвојеним УЛС не налазе они који припадају педагошки корисним из категорија УЛС *за оцртавање* (нпр. *could be used to* – ‘би се могли употребити да’, *is assumed to be* – ‘претпоставља се да је’), УЛС *са likely* (нпр. *are/were more likely to be* – ‘вероватније ће бити’, *it is*

likely that – ‘вероватно је да’) затим УЛС који *уџићују на табеле и графиконе* (нпр. *as shown in figure* – ‘као што је приказано на графикону’, *are given in Table* – ‘су дати у табели’), док се јавља само један спој (*that can be used* – ‘који се може употребити’) који припада групи УЛС у *исаиву* (нпр. *has been used to* – ‘употребљаван је за’ или *is defined as the* – ‘се дефинише као’). Тај налаз нам сугерише да би на курсу енглеског језика у области биотехнике на Пољопривредном факултету требало дати приоритет управо овим групама УЛС које су студенти недовољно користили у писању апстраката. Осим тога, уочено је да се јавио веома мали број спојева из категорије УЛС *оријентисаних ка учењу* (нпр. *it is necessary to* – ‘неопходно је’), па би и спојевима из ове групе функционалне таксономије, који су наведени у трећој колони Табеле 1 овог рада, требало посебно посветити пажњу у настави. Ради лакше организације курсева, први корак у увођењу УЛС у наставни материјал могу бити управо ове групе УЛС, а после тога настава се може усредсредити и на све конкретне примере УЛС из корпуса биотехничких чланака изворних говорника енглеског који нису пронађени у студентским апстрактима из Додатка 1 овог рада.

Досадашња истраживања, као што су студије Симпсон-Влак, Елис (2010), Фокс, Тихелар (2015), баве се начинима укључивања ових формулаичних израза у наставне програме енглеског за академске намене. Хајланд (2008а) и Кортес (2004) у закључцима својих студија наводе да израда и примена вежби које скрећу пажњу на УЛС, као и продуктивне вежбе које подстичу оне који уче да их употребе, могу помоћи да се ове формулаичне јединице, састављене од неколико речи, уведу у писање. Исти аутори сматрају да учестале лексичке спојеве треба предавати, упознајући студенте са целим спектром њихових функција, у контекстима које би могли да анализирају, и у дискурсу који је сличан оном са којим се сусрећу свакодневно током својих академских активности. Наше истраживање прихвата позив аутора студије Чен, Бејкер (2010), која апелује на педагоге и издаваче да у материјалима више користе налазе корпусних истраживања, као што је аутоматски издвојен формулаични језик. У складу са препорукама досадашњих истраживања, то се може постићи вежбањима која најпре скрећу пажњу на форму и функцију УЛС, затим захтевају од студената да их употребе у контексту, као што је попуњавање празнина у реченицама, док се у финалној фази учења од студената може затражити да УЛС употребе у продуктивним задацима као што је писање апстракта.

Налази корпусних истраживања постају све популарнији, док број јавно доступних корпуса расте (Нили, Кортес 2009), па се у складу са тим можемо надати да ће предавачи у области енглеског за академске намене препознати значај овог ресурса за креирање материјала намењених учioniци. Трeбало би нагласити да посебну вредност код таквог приступа имају истраживања попут овог, јер су потенцијално корисна за састављање настав-

них материјала намењених писању у оквиру тачно одређене научне области, што је у овом случају пољопривреда, као једна од биотехничких дисциплина.

ЗАКЉУЧАК

Закључујемо да је употреба УЛС код студената пољопривреде под утицајем специфичности те дисциплине, затим чињенице да текст пишу студенти, а не афирмисани аутори, као и писања апстраката за разлику од целовитих научних чланака.

Са циљем да се академско писање мастер студената унапреди уз адекватну употребу УЛС, утврдили смо приоритетне примере и групе УЛС из биотехничких текстова изворних говорника енглеског за примену у настави енглеског као страног језика пољопривреде, а то су *УЛС за оцртавање*, *УЛС са likely*, *УЛС који упућују на табеле и графиконе*, *УЛС у пасиву* и група функционалне таксономије *УЛС оријентисани ка учеснику*. Овај налаз који се односи на текстове из пољопривреде представља новину у истраживањима учесталих лексичких спојева, јер су до сада они били истраживани у другим биотехничким дисциплинама.

Ипак, морамо напоменути да ово истраживање одликују и одређена ограничења која су могла имати утицаја на његове резултате, као што је релативно мали корпус од око 10.000 речи и чињеница да га не чине целовити научни чланци, већ само њихови апстракти. Зато некој новој студији препуштамо истраживање УЛС у целовитим научним радовима студената пољопривреде.

С обзиром на то да се научни успеси у земљи и свету, поред осталог, мере и писањем и објављивањем на енглеском језику, као крајњи допринос ове студије видимо пружање подршке афирмацији научника и истраживача са српског говорног подручја у области пољопривреде.

ЛИТЕРАТУРА

Бажбер и др. (1999): D. Biber, S. Johansson, G. Leech, E. Finegan, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman: Harlow.

Бажбер, Барбијери (2007): D. Biber, F. Barbieri, *Lexical bundles in university spoken and written registers*, *English for Specific Purposes*, 26, 263–286.

Бажбер, Конрад, Кортец (2004): D. Biber, S. Conrad, V. Cortes, *If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks*, *Applied Linguistics*, 25, 371–405.

Бал (2010): B. Bal, *Analysis of Four-word Lexical Bundles in Published Research Articles Written by Turkish Scholars*, PhD Thesis, Georgia State University, Georgia, USA.

Бихковска, Ли (2017): Т. Bychkovska, J. J. Lee, At the same time: Lexical bundles in L1 and L2 university student argumentative writing, *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 38–52.

Брезина, Вајл-Тесје, Макенери (2020): V. Brezina, P. Weill-Tessier, A. McEnery, #LancsBox v. 5.x. [software], Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

Брезина, Макенери, Вотам (2015): V. Brezina, T. McEnery, S. Wattam, Collocations in context: A new perspective on collocation networks, *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2), 139–173.

Брезина, Тимперли, Макенери (2018): V. Brezina, M. Timperley, T. McEnery, #LancsBox v. 4.x [software], Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

Дончева-Навратилова (2012): O. Dontscheva-Navratilova, Lexical bundles in academic texts by non-native speakers, *Brno Studies in English*, 38(II), 37–58.

Едел, Ерман (2012): A. Ädel, B. Erman, Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach, *English for Specific Purposes*, 31(II), 81–92.

Ентони (2011): L. Anthony, *AntConc (Version 3.2.2) (Computer Software)*, Tokyo, Japan: Waseda University, Available at: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>.

Епел, Мари (2020): R. Appel, L. Murray, L1 differences in L2 English academic writing: A lexical bundles analysis, *Journal of English for Academic Purposes*, 46, 100873.

Кортес (2002): V. Cortes, Lexical bundles in freshman composition, In: R. Reppen, S. Fitzmaurice, D. Biber (Eds.), *Using corpora to explore linguistic variation*, Amsterdam: John Benjamins, 131–145.

Кортес (2004): V. Cortes, Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology, *English for Specific Purposes*, 23, 397–423.

Лазич (2017): K. Lazić, *Učestali leksički spojevi u engleskom jeziku biotehničke struke: Korpusna analiza radova izvornih i neizvornih govornika*, Doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet.

Нили, Кортес (2009): E. Neely, V. Cortes, A little bit about: analyzing and teaching lexical bundles in academic lectures, *Language Value*, 1, 17–38.

Салазар (2011): D. Salazar, *Lexical Bundles in Scientific English: A corpus based study of native and non-native writing*, PhD Thesis, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Симпсон-Влак, Елис (2010): R. Simpson-Vlach, N. Ellis, An academic formulas list: New methods in phraseology research, *Applied Linguistics*, 31, 487–512.

Фокс, Тихелар (2015): J. Fox, M. Tigchelaar, Creating an engineering academic formulas list, *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(2), 295–304.

Хајланд (2008а): K. Hyland, Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing, *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 41–62.

Хајланд (2008б): K. Hyland, As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation, *English for Specific Purposes*, 27, 4–21.

Хајланд (2012): K. Hyland, Bundles in Academic Writing, *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 150–169.

Чен, Бејкер (2010): Y. H. Chen, P. Baker, Lexical bundles in L1 and L2 student writing, *Language, learning and technology*, 14, 30–49.

Додатак 1. Листа учесталих лексичких спојева из корпуса CoBNEA

Основна листа УЛС из корпуса *CoBNEA*
(учесталост 30 и више пута у 1,5 милиона речи)

as a result of can be used to as well as the he end of the et al a b for each of the a wide range of as a function of in the case of are shown in Fig at the end of as shown in Fig used in this study has been shown to In the case of in the form of is shown in Fig a result of the of x N mm	in the context of on the basis of at the time of the top of the on the other hand with he exception of are likely to be it is important to is likely to be the total number of as part of the the quality of the are shown in Table et al found that has the potential to should be noted that a function of the of the study area is one of the	a large number of at the end of the can be seen in is a function of is based on the It is important to as a result of the shown in Fig The the difference between the in the range of is a function of is based on the It is important to as a result of the shown in Fig The the difference in the in the absence of in the presence of It should be noted	of he variance in a wide variety of at the expense of In this study we the value of the was found to be in the study area the base of the the size of the an important role in can be found in In addition to the in terms of the is the number of of his study was the effects of the to the use of
--	--	---	--

Допуна основне листе УЛС из корпуса *CoBNEA*
(учесталост 20 и више пута у 1,5 милион речи)

can be attributed to diameter at breast height is assumed to be It should be noted that of this study was to he extent to which he results of he his study was to and the use of can be used as could be used to for a variety of he case of the he magnitude of the he sum of the he use of a used to assess the a standard deviation of an increase in the in comparison to the may be due to of each of the over a year period he height of the he nature of the	used to calculate the been shown to be by he presence of it is necessary to that can be used that there is a The results of the be due to the et al in press have been shown to have the poten ial to in a number of In the absence of in the late s is consistent with the more likely to be on the effects of the edge of the the surface of he were more likely to with a standard deviation of With the exception of are presented in Table at the University of Fig a and b	in relation to the one of the most the beginning of the the development of a the development of the are more likely to as a means of As a result the at the same ime be attributed to the cover and land use it is likely that of the range of the effect of the the length of the the majority of the used to estimate the and the number of are given in Table be used as a et al For example in each of the in the s and in this study is	of he effects of of the relationship between of his paper is results of this study shown in Fig a The results of this to account for he a high degree of across a range of et al In the in each of he in the s and in this study is of he effects of of the relationship between of his paper is results of this study shown in Fig a The results of this to account for he a high degree of across a range of
---	--	---	---

Katarina O. Lazić
University of Belgrade
Faculty of Forestry
Department of General Subjects

Danijela D. Đorđević
Faculty of Agriculture
Department of Foreign Languages

LEXICAL BUNDLES IN THE FIELD OF BIOTECHNOLOGY IN FACULTY OF AGRICULTURE STUDENTS' ABSTRACTS IN ENGLISH

Summary: This paper deals with the identification and classification of lexical bundles that are commonly used in biotechnical texts in abstracts written by master's degree students of the Faculty of Agriculture in Belgrade in English as a foreign language, more precisely English for Specific Purposes. Although in previous research lexical bundles of native Serbian speakers have been observed in the English texts of several biotechnical disciplines, this paper is the first research on the example of agriculture. The corpus researched within this paper consists of abstracts written by students of the Master's degree programme of Agriculture (Modules: Field and Vegetable Crop Sciences, Horticulture, Soil and Water Management, Animal Science, Biotechnical and Information Engineering and Organic Agriculture) at the Faculty of Agriculture, University of Belgrade, as part of pre-examination assignments in the course English language (compulsory subject, 5 lessons per week) in the first term of the academic year 2020/2021. The analyzed sample is a corpus of abstracts written by master's degree students consisting of 10,667 words. The corpus was searched with the *LancsBox* software to find the lexical bundles of native English speakers that are commonly found in biotechnical texts. Previous research (Lazić 2017) identified the most commonly used lexical bundles in the texts of four biotechnical disciplines including forestry, wood processing, ecological engineering and landscape architecture, and identified the bundles with potentials for application in teaching. Once the lexical bundles were singled out in the texts of student abstracts from the field of agriculture, the use of the most common lexical bundles of biotechnical articles was analyzed. In addition, it was investigated to which groups of lexical bundles with the potential for application in foreign language teaching of biotechnical English they belong, which also indicated the insufficiently used groups of lexical bundles in the student abstracts. The results show that the priority groups for use in teaching are lexical bundles for hedging, the ones with the adverb *likely*, those that refer to tables and graphs, lexical bundles in the passive voice, as well as the group of functional taxonomy called lexical bundles oriented towards the participant. The limitation of this research is that it investigated a relatively small corpus of 10.667 words. It is concluded that the use of lexical bundles by agricultural students was influenced by the specifics of their discipline, the fact that the texts are written by students and not by affirmed authors, as well as by the fact that we investigated the writing of abstracts and not complete scientific articles. The pedagogical significance of this research can be seen in improving the teaching of English as a foreign language in the field of agriculture. In a broader sense, this study can be a possible contribution to the affirmation of researchers and scientists who write and publish papers in the English language in the field of agriculture.

Keywords: English for specific purposes, academic writing, corpus research, lexical bundles, biotechnical texts.

Danica M. Jerotijević Tišma
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of English Studies

УДК 811.111'243'342:[37.091.212: 616.891.6
DOI [10.46793/Uzdanica19.1.141JT](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.141JT)
Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 22. април 2022.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHONETICS LEARNING ANXIETY AND SERBIAN EFL STUDENTS' TEST PERFORMANCE

Abstract: Students' oral performance in a target language is notoriously hindered by issues with anxiety and apprehension, and pronunciation seems to be the first impression students make on an interlocutor. The present study aimed at investigating the possible relationship between the expressed level of phonetics learning anxiety and the actual performance on a test assessing knowledge in English phonetics. A total of 36 English-major students at the tertiary level of education participated in the study by filling out the questionnaire and completing the formal test in phonetics. The results indicated a strong, statistically significant negative correlation between anxiety levels and test scores, showing that the higher the students' level of anxiety was, the lower the scores they received on the test. The findings point to important pedagogical implications related to the teaching of English pronunciation to Serbian EFL learners and underline the need for recognizing the indispensability of the interplay of affective factors in foreign language learning.

Keywords: Serbian learners, self-perceptions, pronunciation, anxiety, EFL.

1. INTRODUCTION

It goes without saying that learning a foreign language assumes a multitude of closely intertwined social, cultural and psychological factors. Ever since relevant studies have underscored the significance and beneficial effects of learner-centred instruction, numerous studies have focused on learner-related variables, especially individual differences and preferences, attitudes and beliefs, strategies, retention and cognition, as well as affective factors and motivation (e.g. Dörnyei 2005; Piechurska-Kuciel 2008; Kotuła 2018, etc.). Even though various teaching approaches consider the importance of pronunciation differently, how a learner pronounces L2 sounds and phrases predominantly contributes to the first impression one makes, and yet pronunciation has arguably remained one of the most neglected areas of

L2 teaching, at least until recently (Derwing, Munro 2005). As the surface level of language production, pronunciation is directly impacted by affective factors, among which, anxiety presumes one of the dominant roles.

Having the previously mentioned in mind, the present study aims at exploring whether there is a connection between anxiety towards learning English phonetics and pronunciation and the actual results on a test formally assessing knowledge in phonetics and phonemic transcription. The study seems like a logical continuation of our previous research dealing with the effect of general learning anxiety on Serbian EFL learners' production accuracy, showing thus a negative correlation between levels of stress and accurate production (Jerotijević Tišma 2016). The current study narrows down the scope of anxiety to a particular linguistic subdiscipline, and instead of the actual production, includes students' test performance involving a particular subject matter.

2. ANXIETY AS AN AFFECTIVE FACTOR IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Affective factors have been recognized by the most prominent theories of language acquisition including Clement's *Social Context Model* (Clément 1980), Krashen's *Monitor Model and Affective Filter Hypothesis* (Krashen 1981; Krashen 1987), Gardner's *Socio-Educational Model* (Gardner, MacIntyre 1993), etc. Along with motivation (Dörnyei 2005), language anxiety represents one of the most pervasive affective factors in SLA and, as such, it strongly influences the process of language learning, both formally and informally (Arnold 2000: 59). Along with fear and apprehension of learning, anxiety is said to greatly contribute to students' learning environment adaptation and, eventually, the overall outcomes of learning (Zheng 2008). It has also been recognized as a fairly reliable predictor of the success of target language performance (Tran et al. 2012).

In psychology, anxiety comprises three elements: cognitive, physiological and behavioural (Vasa, Pine 2004). In the context of learning, anxiety is especially significant regarding its effect on cognitive processing, including concentration problems, limited creativity and distraction, as well as a reduction in memory capacity, especially the short-term one (Piechurska-Kuciel 2008). It likewise affects attention span narrowing, diverging the learner away from the task (Mathews et al. 1997), but also interfering with information processing at the input, central and output levels (Piechurska-Kuciel 2008). All these effects prevent learning and make it less efficient, while simultaneously demanding more effort (Ashcraft, Kirk 2001). Many studies showed a negative correlation between anxiety and grades, particularly scores on grammar and vocabulary tests (MacIntyre, Gardner 1989; Phillips 1992).

In the Serbian scientific context, affective factors have been thoroughly studied by Ćirković-Miladinović (2018; 2019). The author found that there was a statistically significant difference among different study programs in relation to the employed affective strategies, and provided innovative suggestions for teaching affective strategies at tertiary level of education.

3. ANXIETY, PRONUNCIATION AND SELF-PERCEPTIONS OF LEARNING

Research has shown negative effects of anxiety on various aspects of foreign language learning, including pronunciation (Young 1992), and perceptions of pronunciation competence especially (Baran-Łucarz 2011). This is understandable because speaking represents one of the most obstinate anxiety-causing factors, while pronunciation is one of those aspects that makes students fear being mocked and made fun of (Price 1991; Young 1992). Students are afraid of having a “terrible accent” and having to perform orally in front of the whole class. Anxiety likewise makes students feel nervous and reluctant to cooperate, particularly if they are trying to compare their performance to that of other students’ (Ellis 1994). Teachers’ feedback and questioning make the situation even worse since they feel threatening and baleful.

Some of the potential causes of anxiety in a foreign language classroom are learners’ and instructors’ beliefs about language teaching, personal and interpersonal anxieties, interactions with the teacher and classroom procedures regarding testing and assessment (Young 1991: 427). The apprehension related to not being understood by interlocutors only increases the level of anxiety, and urges students to resort to silence as a safe way of exhibiting their oral production in an L2 (McIntyre, Gardner 1989). Furthermore, self-perceptions play a significant role (Piechurska-Kuciel 2008), since those students who see themselves as low achievers are the most likely to develop language anxiety (Young 1991: 427).

Building upon students’ reported experience, Horwitz et al. (1986) devised a Likert scale of five points which comprised 33 statements aiming to question students’ views on anxiety in a foreign language in the classroom context, known as the *FLCAS* or *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. According to the scale, language anxiety includes *communication apprehension*, which refers to the fear of talking in front of others, *fear of negative evaluation*, which refers to the apprehension related to others’ opinion and evaluations, and *test anxiety*, which refers to the fear of failure caused by lack of self-esteem and self-confidence (Gregersen, Horwitz 2002: 562). The FLCAS has been one of the most thoroughly studied anxiety scales and the most frequently applied scale, resulting in various revisions, additions and adaptations for different areas of SLA (Horwitz 2001; Piechurska-Kuciel 2008; Szyszka 2011; Baran-Łucarz 2013, 2014a, 2014b, 2017).

4, THE THEORETICAL BACKGROUND OF THE STUDY – PHONETICS LEARNING ANXIETY

Following the fundamental postulates of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al. 1986) as well as the results of previous research on foreign language anxiety in general and her own preliminary studies (Baran-Łucarz 2011) and the *Phonetics Learning Anxiety Scale* (Baran-Łucarz 2013), Baran-Łucarz (2014b) conceptualized *The Model of FL Pronunciation Anxiety (FL-PA)* underscoring the multidimensional character of pronunciation anxiety. Phonetics learning anxiety was defined as an apprehension experienced during a class of phonetics, including negative self-perceptions (comprising self-image, self-efficacy and self-assessment), fear of negative evaluation, learners' attitudes towards the significance of pronunciation and learning difficulties, displayed by an array of cognitive, physiological/somatic, and behavioural symptoms (Baran-Łucarz 2013: 61; Baran-Łucarz 2014b: 38). The author found a correlation between pronunciation learning anxiety and the actual and perceived levels of pronunciation, stressing that the correlation was stronger with the perceived levels (Baran-Łucarz 2011). However, there are studies with completely opposite findings yet using the same instrument, showing no correlation between pronunciation anxiety and the actual and perceived quality of pronunciation (Kotuła 2018). The former *Phonetics Learning Anxiety Scale* (Baran-Łucarz 2014a; 2016) was later revised and complemented by additional statements to form a 50-item questionnaire entitled *Measure of Pronunciation Anxiety* (Baran-Łucarz 2017) which was adapted for the purpose of the present paper and will be more exhaustively explained in the next section.

5. METHODOLOGY

5.1 AIMS AND SCOPE OF THE STUDY

The current study aims at exploring the relationship between the perceived phonetics learning anxiety level and the performance on the formal written exam testing the knowledge in English phonetics among Serbian EFL learners, i.e. English-major students at the tertiary level of education.

5.2 RESEARCH QUESTIONS

Following the predefined goals of the study we formulated the following research questions:

- What is the level of phonetics learning anxiety of the chosen participants?

- Is there a connection between the expressed levels of phonetics learning anxiety and the performance on the Phonetics knowledge test?
- Are there any sub-elements of phonetics learning anxiety that cause more anxiety than others?

5.3 PARTICIPANTS

A total of 36 first-year English-major students attending the Course in English Phonetics at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, formed a sample of chosen participants. Even though the number of students of the course was around 70 in the beginning, and the number of those who passed the Phonetics knowledge test was 55, the number of the actual participants was reduced to 36 because of the issues with questionnaire reliability and availability. We also took care to provide relatively equally distributed groups based on their reported anxiety levels. More detailed information on the participants can be found in Table 1.

Table 1. Basic Information on the Participants

Gender	Age (mean)	Hometown	AOL*
Male 38.89%	20.67	Kragujevac 55.56%	4 (5.56%)
Female 61.11%		Kraljevo 13.89%	5 (16.67%)
		Jagodina 8.33%	6 (33.33%)
		Gornji Milanovac 8.33%	7 (44.44%)
		Čačak 8.33%	
		Kruševac 5.56%	

* An abbreviation for Age of Onset of Learning English (expressed in years of age).

All the participants voluntarily agreed to take part in an anonymous survey and in the research as a whole by signing the written consent form.

5.4 INSTRUMENTS AND PROCEDURE

The instrument for collecting data on the participants' level of phonetics learning anxiety was a 6-point Likert scale questionnaire (1 – strongly disagree (definitely not true about me), 6 – strongly agree (completely true about me)). For the purpose of temporal efficiency and ensuring the desirable level of students' honesty and concentration when answering questions, we adapted the questionnaire by Baran-Łucarz (2017). Hence, ten items were removed from the original questionnaire (5, 7, 28, 32, 36, 38, 44–47) either because we found them non-applicable for the present sample of participants or because they were already integrated into some other question. However, the authentic numbering of statements was preserved. In order to provide greater convenience and an easier overview

for the reader, we rearranged the numbers of questions to fit the subsections of the questionnaire. The statements with reverse scoring were shaded grey in Table 2. The questionnaire targeted eight sub-elements of phonetic anxiety: general foreign language oral performance apprehension, pronunciation self-efficacy and self-assessment, pronunciation self-image, fear of negative evaluation, beliefs about the nature/sound of the target language, beliefs about the importance of pronunciation for communication, beliefs about difficulties with learning target language pronunciation by learners representing a particular L1, pronunciation anxiety when talking to native and non-native speakers outside the foreign language classroom. Following the original scoring system, the participants could achieve a minimum of 50 points and a maximum of 300 points, meaning that the higher they scored, the more anxious they were considered to be. The survey was distributed in person during the last week of October 2018, four weeks after the beginning of the course.

In order to investigate the current knowledge of English phonetics and IPA¹, the participants underwent formal testing as part of a regular assessment procedure within the course of English Phonetics, at the English Department of the Faculty of Philology and Arts. The test included six questions with a maximum score of 40 points. The questions included the phonemic transcription of target words, phonemic dictation, reading a text in IPA, a set of theoretical questions regarding the fundamentals of phonetics, and two questions related to the classifications of sounds in English (a multiple-choice and a detailed sound description). The testing was performed in May 2019, three months after the beginning of the course and it lasted 60 minutes.

Relevant descriptive statistics, percentage counts, correlation and ANOVA analyses were performed using SPSS, version 20.0.

6. RESULTS AND DISCUSSION

The results of the questionnaire are presented in Table 2:

Table 2. A Questionnaire Measuring the Expressed Phonetics Learning Anxiety

Statement	Mean	Median	St. Dev.
<i>General foreign language oral performance apprehension</i>	3.42	3	1.73
1. During oral tasks in the foreign language classroom, I tend to have difficulties with concentration.	3.81	4	1.64
2. When I speak English during the lesson, my performance is usually at a lower level than when I try (rehearse) speaking at home.	3.47	3	1.66

¹ An acronym for International Phonetic Alphabet <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>.

Statement	Mean	Median	St. Dev.
3. I can feel my heart pounding, have a dry mouth, or clammy hands (or have other symptoms of being stressed) when I am asked to respond in English at the whole class forum.	2.89	2.5	1.85
4. I frequently volunteer to answer questions in English.	3.11	3	1.79
6. I feel more comfortable during classes that involve less talking and more writing (e.g. grammar or lexical exercises).	3.42	3	1.73
8. I avoid eye contact with the teacher when he/she is looking for a learner to answer his/her question in the foreign language.	3.75	3.5	1.65
<i>II Pronunciation self-efficacy and self-assessment</i>	3.37	3	1.75
9. I find it more difficult to improve my pronunciation than grammar or vocabulary.	3.19	3	1.74
10. I remember the pronunciation of new words easily.	2.78	3	1.61
11. My pronunciation is at a lower level than that of my classmates.	2.97	3	1.75
12. I believe that after a 2- or 3-year course of English with a native foreign language speaker, my accent could become target language nativelike.	4.44	5	1.52
13. I am satisfied (happy) with my present level of English pronunciation.	3.33	4	1.74
14. I have a talent to pick up the pronunciation of foreign languages.	4.25	4.5	1.48
15. My pronunciation of English is far from that of native speakers.	4.06	4	1.45
<i>III Pronunciation self-image</i>	3.34	3	1.77
16. I look funny pronouncing the 'th' sound.	3.22	3	1.69
17. I like singing and/or speaking to myself in English.	3.42	4	1.71
18. I do (would) not mind pronouncing English sounds and/or words with my native language accent.	3.42	3.5	1.79
19. I like imitating English actors/singers.	3.19	3	1.85
20. I look natural speaking English.	3.17	3	1.83
22. I (would) feel uneasy pronouncing English sounds and/or words as they should be pronounced.	3.25	3	1.79
23. I do not like listening to myself reading in English aloud.	3.42	3	1.89
24. I think I sound unnatural speaking English.	3.64	4	1.69
<i>IV Fear of negative evaluation</i>	3.48	4	1.75
25. I would rather my classmates did not hear me making pronunciation mistakes.	3.86	4	1.53
27. I feel stressed when the teacher corrects my pronunciation mistakes at the class forum.	3.47	4	1.52
33. I am worried what others might think of me when they hear my English pronunciation.	3.42	3.5	1.84
34. Usually it bothers me when I mispronounce a word in English during a lesson.	3.25	3	1.81
37. I get nervous and feel shy of the teacher when making a pronunciation mistake.	3.47	3.5	2.19
39. I feel more embarrassed making a pronunciation mistake than any other type of mistake (grammatical or lexical).	3.08	3	1.66
<i>V Beliefs about the nature/sound of the target language</i>	3.32	3.5	1.76
26. Some words in English sound awkward and/or funny.	2.03	1	1.32
30. Some sounds of English seem silly and/or strange.	4.06	4.5	1.55
31. English sounds like music to me.	3.89	4	1.63
<i>VI Beliefs about the importance of pronunciation for communication</i>	3.19	3	1.80
21. The comprehensibility of a speaker depends on his/her level of pronunciation.	4.25	5	1.7
35. A speaker that mispronounces many sounds can still be understood by his interlocutor quite easily.	2.13	2	1.2
<i>VII Beliefs about difficulties with learning target language pronunciation by learners representing a particular L1</i>	3.28	3	1.67
29. The pronunciation of English is difficult for speakers of my first language.	2.83	2	1.66
40. Mastering correct word stress of English is not particularly difficult for speakers of my native language.	3.72	3	1.63

Statement	Mean	Median	St. Dev.
VIII <i>Pronunciation anxiety when talking to native and non-native speakers outside the foreign language classroom</i>	3.56	3	1.71
41. I (would) worry about what other non-native speakers of English could think of me hearing my pronunciation of English.	3.39	3	1.48
42. I can feel my heart pounding, have a dry mouth, or clammy hands (or have other symptoms of being stressed) when I have to join a conversation in English with other non-native speakers of English.	3.25	3	1.96
43. Talking to another non-native speaker of English, I would fear that he could consider my English pronunciation funny or awkward.	3.36	3	1.97
48. When I have to join a conversation in English with native speakers of English, I can feel my heart pounding, have a dry mouth, or clammy hands (or have other symptoms of being stressed).	3.53	4	1.93
49. When talking to a native speaker of English, I worry that I might not be understood.	3.78	4	1.57
50. Talking to a native speaker of English, I would fear that he could consider my English pronunciation funny or awkward.	4.08	4	1.16

General foreign language oral performance apprehension. When it comes to the first sub-group of statements in the questionnaire related to the speaking anxiety in general, the results show that the participants are somewhere in the middle – there are some predominantly anxious about speaking in public and those who fear speaking less. Yet the results demonstrate a slightly higher inclination towards agreeing rather than disagreeing. The highest levels of agreement are shown in statements 1 and 8, speaking about students' lack of concentration and avoidance of eye contact with the teacher. However, the two may not entirely stem from anxiety, but other factors, such as: external distractions, lack of sleep, cognitive issues in the first case, and insufficient preparation, or lack of knowledge in the latter case. An interesting finding is that, even though the participants are English-major students at the tertiary level, they mostly agree with their level of performance being generally lower in class than in less formal occasions (2) which directly speaks about the apprehension level in a formal setting.

Pronunciation self-efficacy and self-assessment. The second subsection of the questionnaire shows similar mean and median scores to the first one and is related to the way participants self-perceive their pronunciation achievement in L2. Students mostly agree that a course with a native speaker of English could provide more favourable opportunities for native-like accent development (12), but at the same time, the majority agrees that their accent is far from that of native speakers (15). The participants mostly agree to possess a talent for picking up foreign language pronunciation (14). The lowest score is found for statement no. 10, related to remembering the pronunciation of new words. The participants are again somewhere in the middle when it comes to satisfaction with their current level of English pronunciation (13).

Pronunciation self-image. Statements related to pronunciation self-image show similar mean and median scores, with statements no. 20 and 21 having a slightly lower, and statement no. 24 showing a slightly higher score than other statements. It seems interesting that statements no. 17, 18, 23 have exactly the same

mean scores, yet they are not exactly matching, since in statement no. 23 students expressed that they did not like listening to themselves reading aloud (about a half of them), yet statement no. 18 showed that they did not mind speaking English with their native accent (again about half of them).

Fear of negative evaluation. The fourth sub-element of pronunciation anxiety exhibits a somewhat higher mean and median score, especially when it comes to the fact that students expressed that they would rather not be heard by their classmates when they made a pronunciation mistake (25). The lowest score belongs to statement no. 39, which could point to the conclusion that students feel the same level of embarrassment or lack of embarrassment when making any type of mistake in the target language, and not solely the one pertaining to pronunciation.

Beliefs about the nature/sound of the target language. There is an astonishing discrepancy in the fifth sub-section of the questionnaire and is related to the participants' views on the awkwardness and silliness of words and sounds in English. While students mostly disagree that English words sound funny (26), they simultaneously believe that some English sounds seem strange (30). Nevertheless, we supported this particular statement with an additional qualitative open-ended explanation provided by the participants, who stated that they did not find words funny because they knew the entailed meaning. By sounds being strange or silly they referred mostly to the configuration of articulators not common in their L1. The students also expressed awareness of the stereotypical character of the two statements in question.

Beliefs about the importance of pronunciation for communication. Based on the findings, we could assume that, overall, students agree that pronunciation is essential for communication, since they feel that comprehensibility is dependent on pronunciation (21) and disagree that it would be quite easy for an interlocutor to understand someone who mispronounces many sounds (35).

Beliefs about difficulties with learning target language pronunciation by learners representing a particular L1. Even though the participants do not generally agree that learning English pronunciation is particularly difficult (29), they do, however, disagree that learning word stress is easy for Serbian EFL learners.

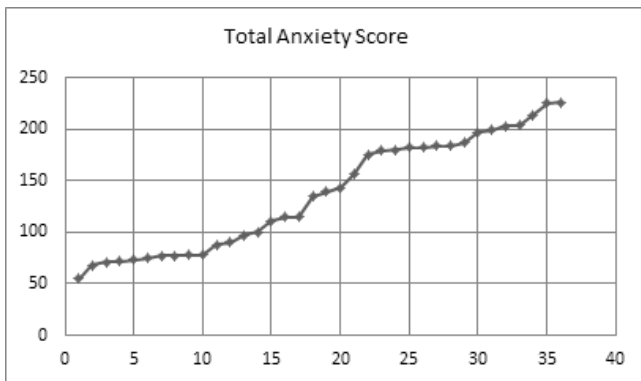
Pronunciation anxiety when talking to native and non-native speakers outside the foreign language classroom. The last sub-section of the questionnaire displayed the highest mean score, yet it remained in the middle ground. The highest mean score was obtained for statement no. 50, showing students' apprehension that native speakers would find their pronunciation funny or awkward. In general, the results show higher scores for the statements related to fear of not being understood, as well as physical indications of stress before a native speaker than before a non-native speaker (48–50).

A follow-up comparison of sub-elements of the questionnaire using one-way ANOVA did not show a statistically significant difference in scores among the subgroups of statements ($F=0.583$ $p = 0.770$). This may point to the validity and

reliability of the sub-sections for assessing the level of phonetics learning anxiety among the participants since they expressed similar scores in agreement and disagreement for each of them.

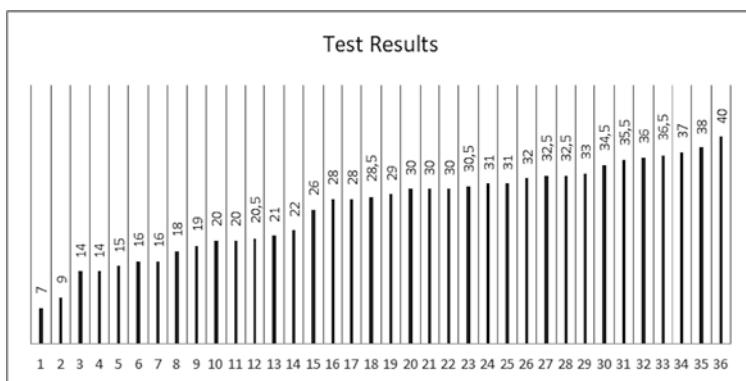
Graph 1 displays total anxiety scores per participant, with the minimum score being 72 (showing low anxiety level) and the maximum score being 214 (exhibiting a high anxiety level).

Graph 1. Total Anxiety Scores per Student Based on Questionnaire Results



Since the aim of the present paper was to investigate the relationship between students’ phonetics learning anxiety level and their test performance, we present the results of testing in Graph 2, with a maximum score of 40 points, and a minimum score of 7 points.

Graph 2. Phonetics Test Results



In order to investigate the possible correlation between students’ anxiety level related to target language phonetics and pronunciation and their actual score on the phonetics knowledge test, we performed a bivariate Pearson correlation, having previously made certain that all the assumptions and conditions were met for

performing the statistical analysis in question. Pearson correlation results showed that there was a statistically significant linear relationship between the two variables, i.e. expressed anxiety levels and test scores $r(34) = -0.88$, $p = 0.0001$ (*Test Scores*: mean = 26.14, st. dev. = 8.72, *Anxiety Level*: mean = 137.06, st. dev. = 54.96). The correlation is negative, meaning that the increase in anxiety scores leads to the decrease in test scores, which points to the conclusion that the more anxious about phonetics learning students were, the less success they showed on the test. The results thus indicate a strong relationship between the expressed phonetics learning anxiety level and the actual performance on the phonetics knowledge test.

7. CONCLUSION

Following the overview of the relevant literature, the paper presented the results of the conducted research. Based on the sample of our chosen participants, we could conclude that the overall anxiety mean scores were around the middle value of 3.5 with a slight tendency towards a higher anxiety level. No particular sub-section of the questionnaire exhibited higher mean scores, meaning that they all equally contribute to the expressed level of apprehension. The results indicated a strong statistically significant negative correlation between Serbian English-major students' phonetics learning anxiety level and the attested phonetics knowledge test scores. The scores on the test decreased as the anxiety level increased. This made us conclude that there is a relationship between phonetics learning anxiety and the very test performance, which is congruent not only with our previous findings (Jerotijević Tišma 2016), but with the findings of other directly related studies, as well (cf. Szyszka 2011; Baran-Łucarz 2011, 2013, 2014a).

The results yield important pedagogical implications in the context of teaching and learning English pronunciation, especially when it comes to Serbian learners. There is a need to recognize the importance of phonetics learning anxiety and provide opportunities for students to cope with it, perhaps by introducing a different perspective in teaching pronunciation. The latter means providing opportunities for interaction with native speakers as well as non-native speakers of some other mother tongue; focusing more on anxiety-reducing activities such as music and role-play; introducing novel ways of teaching IPA symbols even at earlier stages of learning (e.g. Underhill 2008); enabling a more frequent self- and peer-evaluation, etc. Perhaps even a re-consideration and re-formulation of the formal testing methods could result in the reduction of students' stress and apprehension.

A possible limitation of the current study may be sought in the chosen instrument, perhaps an addition of an interview as a form of qualitative research instrument could have provided a more in-depth account of the participants' real opinions regarding pronunciation anxiety on one hand, and indicated the potential factors that

may have caused such a state of affairs. By the latter, we predominantly refer to the type of instruction and previous experience pertaining to pronunciation learning.

Future research may concentrate on the relationship between phonetics learning anxiety and the perception and production of English sounds, words or sentences, i.e. the actual L2 performance. The investigation of certain linguistic and extralinguistic factors, such as native dialects, target language experience, on-line communication, personality traits, etc., could likewise substantially contribute to the findings of future studies.

REFERENCES

Arnold (2000): Jane Arnold, Seeing through listening comprehension exam anxiety, *TESOL Quarterly*, 34(4), 777–786.

Ashcraft, Kirk (2001): Mark H. Ashcraft, Elizabeth P. Kirk, The relationships among working memory, math anxiety, and performance, *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224–237, <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>.

Baran-Łucarz (2011): Malgorzata Baran-Łucarz, The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of FL pronunciation, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), 491–514.

Baran-Łucarz (2013): Malgorzata Baran-Łucarz, Phonetics learning anxiety – results of a preliminary study, *Research in Language*, 11(1), 57–79.

Baran-Łucarz (2014a): Malgorzata Baran-Łucarz, The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign language classroom: The Polish EFL context, *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445–473.

Baran-Łucarz (2014b): Malgorzata Baran-Łucarz, Researching phonetics learning anxiety: A qualitative approach, In: D. Gabryś-Barker, A. Wojtaszek (Eds.), *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective*, Switzerland: Springer International Publishing, 160–174.

Baran-Łucarz (2016): Malgorzata Baran-Łucarz, Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety: Results of a pilot study, In: M. Pawlak (Ed.), *Classroom-oriented Research: Reconciling Theory and Practice*, Heidelberg & New York: Springer, 39–56.

Baran-Łucarz (2017): Malgorzata Baran-Łucarz, FL pronunciation anxiety and motivation: Results of a preliminary mixed-method study, In: E. Szymańska-Czaplak, M. Szyszka, E. Kuciel-Piechurska (Eds.), *At the Crossroads: Challenges in FL Learning*, Heidelberg & New York: Springer, 107–133.

Ćirković-Miladinović (2018): Ivana Ćirković-Miladinović, Zastupljenost i korišćenje afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima – jedan vid inovativne nastave, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, 15/1, 73–92.

Ćirković-Miladinović (2019): Ivana Ćirković-Miladinović, *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Clément (1980): Richard Clément, Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language, In: H. Giles, W. P. Robinson, P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*, Oxford, United Kingdom: Pergamon Press, 147–154.

Derwing, Munro (2005): Tracy M. Derwing, Murray J. Munro, Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach, *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.

Dörnyei (2005): Zoltán Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ellis (1994): Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Gardner, MacIntyre (1993): Robert C. Gardner, Peter D. MacIntyre, On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, 157–194.

Gregersen, Horwitz (2002): Tammy Gregersen, Elaine K. Horwitz, Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance, *The Modern Language Journal*, 86, 562–570.

Horwitz (2001): Elaine K. Horwitz, Language anxiety and achievement, *Annual review of applied linguistics*, 21, 112–126.

Horwitz et al. (1986): Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope, Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal*, 70, 125–132.

Jerotijević Tišma (2016): Danica Jerotijević Tišma, The Effect of Anxiety on Serbian EFL learners' Pronunciation Accuracy, *Radovi Filozofskog fakulteta*, 18, Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, 49–68.

Kotuła (2018): Krzysztof Kotuła, The relationship between students' pronunciation self-perception and their immediate and recalled anxiety levels in a French as a Foreign Language classroom, *SRAZ*, LXII, 99–115.

Krashen (1981): Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.

Krashen (1987): Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MacIntyre, Gardner (1989): Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification, *Language Learning*, 39, 251–275.

Phillips (1992): Elaine M. Phillips, The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes, *The Modern Language Journal*, 76, 14–26.

Piechurska-Kuciel (2008): Ewa Piechurska-Kuciel, *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego (University of Opole Press).

Price (1991): M. L. Price, The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interview with Highly Anxious Students, In: E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 101–108.

Szyska (2011): Magdalena Szyska, Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283–300, <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.7>.

Tran et al. (2012): Thi Thu Trang Tran, Karen Moni, Richard B. Baldauf, Foreign Language Anxiety and its Effect on student's determination on study English: To abandon or not to abandon, *TESOL in Context*, 5, 1–14.

Underhill (2008): Adrian Underhill, *Sound foundations: learning and teaching pronunciation*, Macmillan: Macmillan Education.

Vasa, Pine (2004): Roma A. Vasa, Daniel S. Pine, *Neurobiology*, In: T. R. Morris, J. S. March (Eds.), *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*, New York: Guilford Press, 3–26.

Young (1991): Dolly Jesusita Young, *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest?*, *The Modern Language Journal*, 75, 426–439.

Young (1992): Dolly Jesusita Young, *Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, *Foreign Language Annals*, 25, 157–172.

Zheng (2008): Ying Zheng, *Anxiety and Second/Foreign Language Learning*, *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–12.

Даница М. Јеротијевић Тишма

Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

ОДНОС ИЗМЕЂУ АНКСИОЗНОСТИ ПРЕМА УЧЕЊУ ФОНЕТИКЕ И ПОСТИГНУЋА НА ТЕСТУ КОД СРПСКИХ УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Добро је познато да на постигнуће у погледу усменог изражавања ученика на страном језику негативно утичу проблеми са анксиозношћу и нервозом, а чини се да је изговор први утисак који ученици остављају на саговорника. Рад има за циљ да истражи међусобни однос израженог нивоа анксиозности при учењу фонетике и реално постигнутих резултата на тесту провере знања фонетике енглеског језика. У истраживању је учествовало укупно 36 студената енглеског језика на терцијарном нивоу образовања који су попунили упитник и урадили формални тест из фонетике. Резултати су указали на снажну, статистички значајну негативну корелацију између нивоа анксиозности и резултата на тесту, показујући на тај начин да како је растао ниво анксиозности ученика, то су резултати на тесту били нижи. Дати резултати указују на значајне педагошке импликације у вези са наставом енглеског изговора за српске ученике енглеског као страног језика и подсећају на потребу за препознавањем важности испреплетаног утицаја афективних фактора при учењу страног језика.

Кључне речи: српски студенти, анксиозност, изговор, енглески као страни језик, самоперцепција.

Marija N. Janevska
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of English Studies
PhD student

УДК 316.64-057.875: 811.111'243'355
DOI [10.46793/Uzdanica19.1.155J](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.155J)

Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 6. мај 2022.

SERBIAN EFL LEARNERS' PREFERENCES REGARDING STANDARD PRONUNCIATION MODELS¹

Abstract: This paper observes Serbian EFL students' attitudes to standard models of pronunciation such as General American (GA) and Southern British Standard (SBS). Previous research on this issue disclosed learners' overall inclination towards SBS as the preferred English variety. The aim of this research was to test whether Serbian students still hold such views, or whether American variety is on its way to replacing British English and becoming the eminent reference accent for pronunciation learning. Another aim was to observe the underlying reasons for learners' pronunciation preferences. The data was collected using a direct method, i.e. a written questionnaire. The respondents were 85 English-major students at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac. The analysis showed that the accuracy of pronunciation remains a high-priority goal since 85% of the respondents reported on native-like accent being their ultimate objective. However, unlike previous attitudinal studies, this research revealed learners' higher preference for GA. Such preference is to be expected since the respondents' self-reported exposure to this particular variety was much higher compared to their self-reported exposure to SBS.

Keywords: language attitudes, pronunciation model, General American, Southern British Standard.

1. INTRODUCTION

In contexts where English is learned as a second (ESL) or foreign language (EFL), the question as to which pronunciation model² aligns more closely with the overall aim of pronunciation teaching remains unanswered. There are, in fact, strong reasons to believe that it may be more feasible to adhere to the standard

¹ The author gratefully acknowledges support from the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-68/2022-14/200198).

² The term *model* is used here to describe "pronunciation characteristics of the language a teacher presents to learners in the classroom" (Kelly 2001: 14).

models of pronunciation. Still, provided that we take this stance, we are left with another probing question – which standard model do we refer to, precisely? Researchers generally accept that Standard British and Standard American variety are the two varieties studied by most foreign learners (Algeo 2006: 1; Trudgill, Hannah 2008: 6). The term *Standard English* denotes a variety³ of the English language that has been codified, and is, therefore, widely used in dictionaries, handbooks, and grammars (Biber et al. 1999: 18). It is the variety which is adopted by publishers, represented in the media, and encouraged in classrooms (Bussmann 1999: 1117; Biber et al. 1999: 18). Several studies have previously demonstrated that Standard English varieties generally enjoy greater prestige among native speakers (NS) (Wells 1982a: 34). Such varieties are also widely regarded as more desirable given the fact that they tend to be associated with the better-educated society members (Crystal 2008: 404). Since standard varieties presumably have this privilege of occurrence in the eyes of the native English speakers, it is not surprising that many non-native learners and teachers do not seem to hold different views.

Still, in EFL contexts, the decision to teach standard models of pronunciation, specifically *Southern British Standard* (SBS)⁴ and *General American* (GA)⁵, is not necessarily rooted in language ideologies and social preferences. Rather, there are more practical reasons. The overall objective is to avoid any comprehension problems which might arise when EFL students are faced with native accented speech (Dimitrova, Chernogorova 2012: 207). Moreover, GA and SBS are understood by all NSs, they are codified for teaching purposes, pedagogically tested, and are, in fact, the language of the media (Ibid.: 209). More importantly, they are the reference accents for nearly all teaching materials on English pronunciation, not only in the UK and the US, but also internationally (Ashby 2011: 11; Dimitrova, Chernogorova 2012: 209). These, as well as some other factors which will be more thoroughly explored in the following sections, are the primary reasons why native pronunciation models, such as SBS and GA, have been widely advocated.

However, it is important to mention that not all researchers regard Standard English accents as being suitable for EFL classrooms. In fact, pronunciation models such as GA or SBS are, at times, rated less favorably. This is primarily because EFL students often fail to attain native-like pronunciation. That, in particular, has led scholars to believe that some sort of neutral, simplified, and more universal

³ In this paper, the term *variety* will be used synonymously with the term *accent*. Namely, we choose to observe only the spoken language, i.e. pronunciation.

⁴ Recently the term *Southern British Standard* (SBS) has been used to refer to the Standard British model of pronunciation (Brooks 2015: 13). SBS is nowadays considered to be a more politically correct term, even though some scholars still prefer using the widely known label RP (Čubrović 2004: 40). Another commonly used term is *Standard Southern British English* (SSBE) (Carr 2008: 9).

⁵ General American (GA) is an umbrella term for the majority of American accents that do not show marked regional characteristics, unlike, for example, the Southern US accent (Wells 1982b: 470).

pronunciation variety might be a more realistic goal (Jenkins 1998: 120). More specifically, it is believed that EFL learners might benefit more from being exposed to varieties such as *Euro-English*, *International English*, *World Englishes*, or nowadays most commonly cited non-standard variety – *English as a lingua franca* (ELF) (Jenkins 2006; Bugarski 2004; Ošmjanski 2016a; 2016b).⁶ This is simply because, in EFL contexts, English is no longer learned in order to communicate with NSs (Jenkins 1998: 119). Instead, EFL students are more likely to encounter speakers of other non-standard varieties (Ibid.). This idea was what originally inspired the development of ELF which is defined as “a contact language used only among non-mother tongue speakers” (Jenkins 2006: 160). Therefore, the proponents of ELF believe learners' main objective should not be to approximate any standard model of pronunciation, since, as they claim, that might only dishearten the learners (Jenkins 1998: 124; Derwing, Munro 2005: 384). Instead, these scholars believe it is necessary to shift the focus from teaching standard varieties to teaching something more attainable, specifically in terms of pronunciation.

Nevertheless, there are several issues when it comes to teaching non-standard varieties such as ELF. Firstly, there is still no detailed linguistic description of ELF (Ošmjanski 2016b: 150), or other non-standard varieties mentioned here (Bugarski 2004: 9). This presents some practical difficulties when it comes to designing teaching materials. It proves problematic, more so perhaps, when evaluating students' progress. The plurality of linguistic features, which ELF and other non-standard varieties seem to promote, might also make it difficult to distinguish between local variation and errors (Jenkins 2006). Lastly, when we come to look at the results of some attitudinal studies concerning the EFL students' perception of English varieties, students' preference for native pronunciation models becomes even more evident. This notion will be examined more fully in the following sections, for the present, suffice it to say that non-standard models of pronunciation might not, in fact, be what EFL students truly wish to emulate.

In the hope of reaching a more amicable conclusion about the preferred pronunciation model in Serbian educational context, this paper will explore students' attitudes towards varieties such as GA and SBS. Our decision to focus on standard pronunciation models was motivated by the aforementioned advantages of using standard models as reference accents. Another reason is that Serbian students are more likely to be familiar with these accents since that is what they are generally exposed to in terms of their formal education. Thus, we assume that, if they do strive for native-like pronunciation, they will most likely gravitate towards these accents. At the same time, we wish to observe whether students still regard British English as their preferred variety, as some of the previous studies on pronunciation

⁶ The aim of this research was to closely inspect Serbian students' attitudes towards standard accents of English. Therefore, we were unable to provide an in-depth study of the non-standard varieties mentioned here. For a more comprehensive review see Jenkins (1998; 2006) and Ošmjanski (2016a).

preferences have indicated (Jerotijević Tišma, Karavesović 2019: 72; Grubor et al. 2008: 126). Before we do so, it is necessary, however, to note some of the most common methods for conducting an attitudinal research. Some of these methods and approaches will be employed in this research as well.

2. DIRECT AND INDIRECT ASSESSMENT OF ATTITUDES

There are linguists (e.g. Hassan 2018) who believe that acquiring a native accent is plausible provided that conditions such as: high motivation, a strong desire to sound native, and good linguistic aptitude are met. Except for these conditions, the attained proficiency is believed to depend heavily on positive attitudes⁷ towards a variety (Dalton-Puffer et al. 1997: 115). It is important to note that having a positive attitude towards a specific variety does not, in itself, guarantee success in terms of mastering it. Nevertheless, positive attitudes most certainly govern students' choice as to which pronunciation model they wish to attain. That is why nearly all the studies on pronunciation preferences are, in fact, attitudinal studies which aim at eliciting learners' direct or indirect responses to different models of pronunciation.

In a direct approach, subjects are either interviewed or asked to complete a questionnaire with directly posed questions about their opinion regarding a certain variety (Coupland, Bishop 2007: 75; Stojić 2017: 311). This approach can yield concrete results provided that the respondents are truly familiar with the accent they are evaluating. Direct assessment of attitudes can also limit the chances of misidentification and is particularly useful when analyzing specific reasons underlying the respondents' preference for a certain pronunciation model.

In a more indirect approach, subjects are first presented with speech samples of various English accents. They are then asked to rate those samples in terms of prestige or social attractiveness (Coupland, Bishop 2007: 74; Pilus 2013: 145–146). When it comes to indirect assessment of attitudes, there are two methods which are commonly used so as to gather information about learners' responses to different varieties. These are the verbal-guise and matched-guise technique (Carrie 2017). The verbal-guise technique employs different speakers to represent different speech varieties, whereas the matched-guise technique employs only one speaker to represent multiple varieties (Carrie, McKenzie 2017: 316). Both verbal-guise and matched-guise tasks are usually accompanied by an interview or a written questionnaire (Evans 2005: 240). In the latter, subjects are presented with a list of attributes and are asked to indicate to what degree those attributes apply to the speech sam-

⁷ Attitudes are mental constructs which are shaped by our experience. They are a psychological tendency in that they predispose us to either favorable or unfavorable reactions to certain situations, people, or objects. This suggests that attitudes cannot be neutral by definition (Dalton-Puffer 1997: 115–118; Stojić 2017: 310).

ples they hear, i.e. to the speakers whose speech they are rating (Dalton-Puffer et al. 1997: 118). The purpose of such tasks is to elicit qualitative comments so as to gain a better insight into the subjects' pronunciation evaluations. Ideally, indirect approaches can uncover more deeply held beliefs and stereotypes regarding accents (Coupland, Bishop 2007: 75). Nevertheless, cross-validation of results often requires a combination of both direct and indirect approaches (Stojić 2017: 311).

3. PREVIOUS RESEARCH ON PRONUNCIATION PREFERENCES

Recent studies on accent preferences (e.g. Pilus 2013; Dalton-Puffer et al. 1997; Wong 2018; Paunović 2009) have mostly focused on exploring the attitudes of both teachers and learners towards Standard British, Standard American, as well as some localized English accents, using the verbal-guise experiment. Interestingly enough, studies report different findings in terms of whether or not non-standard accents are negatively evaluated. Generally, both learners and teachers tend to rate standard varieties, especially SBS, higher than their localized variety (Carrie 2017; Carrie, McKenzie 2017; Dalton-Puffer et al. 1997; Wong 2018; Evans 2005; Henderson et al. 2012; Grubor, Hinić 2011; Jerotijević Tišma, Karavesović 2019). The negative evaluation of localized English varieties is often motivated by learners' belief that the heavily accented speech might confuse the hearer (Wong 2018: 180). On the other hand, some of the most commonly cited reasons for preferring the British accent are: greater familiarity with the model since it was taught at school and greater ease in understanding, as well as speaking British English (Pilus 2013: 150). Of course, this is not to say that there are no studies that advocate accented speech of non-native speakers (NNS). Studies alike usually report on learners' desire to retain an accent so as to communicate their identity to others (Ibid.). Even so, scholars like Wong (2018: 177) emphasize how very few studies actually show that English learners would not like to speak like natives. Although some scholars might be critical of such aspirations, native accent seems to remain a high-priority goal according to most research findings.

It appears that learners are strongly influenced by the accents they hear around them, particularly those accents which they hear in their classrooms. The fact that pronunciation models that served as reference accents in EFL classrooms are typically rated higher was corroborated in a research carried out by Dalton-Puffer et al. (1997). In this research, the authors tested the attitudes of 132 university students of English in Austria to both native (RP and GA) and non-native English varieties (Austrian English). The findings led the authors (Ibid.: 120) to conclude that the learners' preference for British English can partly be explained by the geographical closeness of the British Isles to Austria. Because of the geographical closeness, the authors hypothesized that their learners might have greater

chances of encountering and thus interacting with the speakers of that particular variety. It is presumably this which then leads to the greater familiarity with the British accent and the learners' desire to imitate it.

However, the proximity might not always be strictly geographical. Rather, it might also be psychological due to the prominence of a specific culture (mostly through media) (Carrie, McKenzie 2017: 328). Familiarity with the target accent, which seems to be the consequence of the aforementioned proximity, is what determines students' ability to correctly identify diverse accents (Flege 1984: 704). Namely, in a recent study, Carrie and McKenzie (2017: 316) investigated the Spanish learners' (N = 71) ability to correctly identify speakers of RP and GA. They (Ibid.: 330) found that recognition rates correlate with the previous exposure to a variety (either through education or through media). It is precisely this psychological closeness which might explain why even those learners that come from countries which are geographically far from the native English speaking countries (like the UK, the USA, Canada, etc.) are occasionally capable of approximating their pronunciation to the native model.

We must not overlook the fact that learners sometimes fail to correctly identify English accents. This can, of course, greatly affect the pronunciation evaluation. Namely, a number of recent studies (Wong 2018; Carrie, McKenzie 2017) disclosed learners' inability to correctly identify accents such as Australian, Canadian, New Zealand, American and British English. Wong's (2018: 180) analysis, for instance, showed rather poor accent recognition rates (14%), despite the subjects' high preference for British English, and the fact that they labeled their own accent as British. On the other hand, Carrie and McKenzie's (2017: 313) research indicated that whenever GA speakers were wrongly identified as RP speakers, they were rated higher regarding social status. Clearly, when analyzing learners' attitudes to specific accents, misidentification can bring forth imprecise results concerning pronunciation judgments. This is why some researchers prefer using a more direct approach, i.e. they prefer using direct-method questionnaires without employing the verbal guises. Another way to ensure the validity of results is to opt for combining direct and indirect methods.

In the Serbian educational context, the circumstances do not differ greatly from those just mentioned. Namely, the purpose of nearly every conducted attitudinal research was to disclose the most widely used and preferred accent in Serbian classrooms, with standard accents remaining the prime focus. Few studies disclosed subjects' preference for SBS (Jerotijević Tišma, Karavesović 2019: 72; Grubor et al. 2008: 126). However, what is interesting is that a number of papers (Grubor et al. 2008; Grubor, Hinić 2011; Stojić 2017; Čubrović, Bjelaković 2020) reported on respondents' tendency to mix Standard English varieties (SBS and GA). Authors like Grubor and Hinić (2011: 299) are of the opinion that this occurrence

stems from the bivalent influence – subjects being exposed to SBS⁸ through education, and to GA through the media. Yet, the authors (Ibid.: 303) do take into account that the respondents' decision to label their accent as a “mix” variety might be the result of a general tendency to pick a more neutral option (mix variety) over two extremes (GA and SBS). The main conclusion of Grubor and Hinić's (Ibid.: 306) research was that SBS keeps its prevalence in the educational context, while GA proves to be more dominant in informal situations.

Still, the increasing dominance of American English in various domains is beginning to, or rather, has already overshadowed students' exposure to SBS. Students in EFL contexts no longer depend solely on the input they receive in their classrooms. To illustrate this more clearly, Stojić (2017) conducted a comparative study of Serbian first-year students' overt attitudes to Standard American and Standard British English. The author (Ibid.: 312) wished to see whether the two generations of students, separated by the span of 19 years, expressed different attitudes to the accents in question. The results of the more recent survey (2016) disclosed a much higher use of the American accent (61.7%) among the students, compared to the earlier (1997) study where only 15.8% of the respondents claimed to be using the American variety (Ibid.: 312). Still, nearly all respondents (around 90%) in both studies reported that “the best” English is, in fact, British English (Ibid.: 318). The advance of GA among Serbian students was confirmed in yet another recent study conducted by Čubrović and Bjelaković (2020). As discussed previously, the growing use of GA was believed to be the result of the students' greater exposure to this variety, mostly due to the worldwide popularity of American pop culture or the Internet (Ibid.: 149).

The remaining sections of this paper will focus on analyzing pronunciation preferences of Serbian EFL learners in the hopes of making a modest contribution to the previous research on this topic. We primarily wish to observe the potential change in the learners' growing fondness for GA and to uncover the possible reasons for such fondness. By understanding our students' pronunciation goals, we are one step closer to finding ways to tailor the materials and the overall pronunciation teaching practice more to our students' liking, and by doing so, we can improve our students' chances of success.

4. METHODOLOGY

4.1. RESEARCH QUESTIONS

The empirical part of this study focused on the following research questions:

- What is the preferred pronunciation model in Serbian classrooms?

⁸ In their paper, Grubor and Hinić (2011: 301) used the label *RP* for Standard British English.

- What are the underlying reasons for students' preference for a specific accent?
- Is there a correlation between the students' accent preference and the overall pronunciation teaching practice?

4.2. PARTICIPANTS

Attitudinal studies concerning pronunciation preferences are usually conducted with university students as respondents. This is because attitudes are typically formed in adolescence and are believed to remain relatively consistent throughout life (Carrie 2017: 434; Kovačević 2004: 38). Therefore, the participants in this study were English-major students at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. All the respondents were native Serbian speakers. The total sample size consisted of 85 students, with a mean age of 21.04. There was, however, a noticeable imbalance in the sample in terms of gender distribution. Namely, more women (N = 64) volunteered for the survey than men (N = 21). The number of respondents also varied according to the level of undergraduate study. More specifically, there were 9 first-year students, 47 second-year students, 22 third-year students and 7 fourth-year students who took part in the survey. Ideally, the number of respondents should be equal across categories like age and the level of study. However, this condition could not be met given that the participation in the research was voluntary. Every student who completed the questionnaire was accepted as a respondent, which led to certain groups (like the first-year and the fourth-year students) being under-represented in the sample. However, we did not want to disregard these groups since analyzing possible differences in pronunciation tendencies across variables like sex or the educational level was not our primary goal.

4.3. INSTRUMENT AND PROCEDURE

The data for the present study were collected using a direct-method questionnaire which was designed and distributed via e-mail to English-major students at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. The students responded to the questionnaire anonymously. The survey period lasted from December 2020 until June 2021, during which a total number of 85 completed questionnaires was obtained. Before completing the questionnaire, the subjects were informed about the goals and the methodology of the ongoing study and they voluntarily agreed to participate in the research.

The questionnaire comprised a total of 18 questions. Since most of the questions were in multiple choice format, the questionnaire took less than 10 minutes to complete. Three supplementary questions (Q1–Q3) were posed so as to gather the

students' demographic details (age, gender and the level of undergraduate study). The following 7 questions (Q4–Q10) examined students' exposure to English language and its varieties, both institutionally and outside of the educational context. More specifically, questions 4–6 elicited information on the respondents' overall exposure to English. Those questions were formulated as follows:

Q4: How old were you when you first started learning English?

Q5: Did you take any private English lessons as a child? If yes, for how long?

Q6: What language did your teachers mostly use during your English classes?

In Question 6, students could choose between three options: “English”, “Serbian” or “Both”, while the previous two questions were open-ended. In Question 7, students were asked to report on the English variety their professors mostly used in their elementary school, high school and college. Four answers were offered here: “SBS”, “GA”, “Mix (SBS and GA)”⁹ and “Other”¹⁰. This question was posed since the previous studies (Pilus 2013; Dalton-Puffer et al. 1997) revealed that students' decision to choose a certain variety is often motivated by the fact that that particular variety was taught at school. Question 8 asked the students whether their teachers tolerated the use of various English accents, or whether they persisted in using one particular variety. The goal of this question was to see if much of the students' attitudes towards English varieties actually came from their teachers, i.e. whether the teachers perhaps imposed their own beliefs and preferences upon their students. Conversely, Questions 9 and 10 examined the students' exposure to English accents in less formal settings. We chose to observe these two types of exposure (formal and informal) separately, since previous research (e.g. Grubor, Hinić 2011) reported on different accents being prevalent in different domains. Therefore, in Question 9, the students were asked if they had any chance to travel to an English-speaking country, while Question 10 dealt with the students' exposure to different English varieties through media. In the latter, the students were presented with the following options: “SBS”, “GA”, “Both SBS and GA”, and “Other”.

In order to observe our students' accent goals as well as their stance on the acquisition of a native-like accent, we presented them with the following set of questions (questions 11–16):

⁹ “Mix” variety was offered as a choice since a number of previous studies (Grubor et al. 2008; Grubor, Hinić 2011; Stojić 2017; Čubrović, Bjelaković 2020) reported how, instead of staying true to the chosen variety, Serbian students tend to mix Standard English accents. This option was offered because we wanted to observe whether choosing this particular variety was perhaps a conscious decision.

¹⁰ For several questions, the answer “Other” was offered as an option so that the respondents could specify different reasons or alternatives that were excluded from the given set of answers.

Q11: Are you able to differentiate between various pronunciations of English (e.g. American, British, Australian, Canadian, etc.)?

Q12: What do you strive for in terms of your pronunciation?

Q13: Do you think a native-like accent is fully attainable by EFL students?

Q14: As an EFL student, do you think it is important to adhere to the standard pronunciation models (like SBS and GA), as opposed to non-standard varieties?

Q15: Which English variety do you use?

Q16: When it comes to choosing an English variety, which factor has mostly influenced your choice?

Question 11 was asked in order to inspect the students' self reported ability to identify different English accents before asking them to label their own pronunciation. The options presented here were: "Yes", "Sometimes" and "No". In Question 12, we wished to see whether a native-like pronunciation is, in fact, a high-priority goal for our students. Hence, the suggested answers were: "A native-like pronunciation", "A native-like pronunciation with little mother tongue interference", or "Serbian English". Questions 13 and 14 correlated with Question 12 in that we hypothesized that those students who believed native-like accent was both an achievable and a desirable goal would consequently wish to attain it. Since the aim of this research was to observe students' preference for either SBS or GA, the following set of options was offered in Question 15: "SBS", "GA", "A mix (SBS and GA)", "Serbian English", and "Other". Question 16 aimed at disclosing some of the possible reasons underlying the students' accent preferences. This question was purposefully posed directly in order to gain insight into what our students thought the main reason for their pronunciation model selection was. The students could choose here between options such as: "Greater exposure to the variety through media", "It is easier to understand/speak that variety", "The variety was predominantly taught at school/university", "Greater chances of interacting with the speakers of that variety" or "Other".

In Question 17, the students were asked: "Which variety do you find more prestigious?", and the options were: "SBS", "GA" and "They are equally prestigious". The purpose of asking this question was to observe whether the growing use of GA among Serbian students could be attributed to the possibly greater, or at least, equal prestige of GA compared to SBS. Lastly, in Question 18, the students were asked: "Which variety should be used as a model for pronunciation teaching?". The set of possible answers included options like "SBS", "GA" and "Both". This question aimed at revealing the students' overt opinion about the accent most suitable for Serbian EFL classrooms. Namely, we wanted to see whether our students thought the accent similar to their own was the most suitable model for pronunciation teaching, as some previous studies have indicated (Carrie, McKenzie 2017: 314).

4.4. DATA ANALYSIS

The respondents' answers to the open-ended questions were qualitatively elaborated on, while the data analysis for the multiple-choice questions included counting percentage scores.

5. RESULTS AND DISCUSSION

Overall, we could say our students are relatively experienced English learners in that the mean value for the age when the English learning process commenced was 6.68. This indicates that even the youngest respondents in the sample spent at least 12 years learning English institutionally. Yet, only 25% of our students reported taking additional English lessons. Those who did take private lessons, spent on average 5.5 years attending private schools. However, concerning the language their teachers mainly used in class, 17% of our examinees said their teachers mostly used Serbian, 28% said English, while the majority of our respondents (55%) mentioned their teachers used both languages. This has several consequences for the students. The most important one is that using the learners' mother tongue significantly decreases their exposure to the target language. This happens to be problematic since the context of learning English as a foreign language already implies limited exposure to the target language because that is not the language used for day-to-day communication.

When asked to point out the English variety their teachers predominantly used, 16% of our subjects stated their teachers used SBS, 55% answered GA, whereas 29% of our students revealed that their teachers used a mix of these two standard varieties. These results are inconsistent with the results obtained from the previous studies (Jerotijević Tišma, Karavesović 2019; Grubor, Hinić 2011; Grubor et al. 2008) which disclosed students' higher exposure to SBS in the educational context. In fact, nearly all of the teaching materials that are available to Serbian teachers and students have British English as the reference accent (Jerotijević Tišma, Karavesović 2018: 72). This is why higher rates for GA presented here appear to be quite unexpected. It is possible, though, that the teachers recognized their students' tendencies and have already taken steps in order to approximate the pronunciation teaching model more to their students' liking, despite the majority of the materials being based on the British variant.

What was even more interesting was that 93% of our subjects mentioned that their teachers tolerated the use of different English accents in class. The remaining 7% of our respondents, who claimed that their teachers insisted on using only one variety, were divided on this point. That is, half of the students reported on their teachers using GA, while the other half answered that their teachers insisted

on using SBS. Still, high rates for the teachers' reported accent variation tolerance, excluded the possibility of a certain model being made compulsory.

The percentage of those who had a chance to visit an English-speaking country was quite low. That is, only 5% of our students visited either the USA or the UK. Although the majority of our students were not exposed to any standard English variety directly, their exposure to the observed varieties via the Internet, television, music, gaming, etc., was significant. Namely, 7% of the respondents said they were mostly exposed to online content which was in British English, 74% opted for American English, while 19% reported equal exposure to these standard varieties. It is evident that America has acquired superiority in areas such as technology, commerce, popular culture, science, etc. (Drljača Margić 2011: 65). It is precisely this growing dominance in nearly every sphere of life that has enabled the rapid spread of American English, which, we believe, led to the results presented here. The students were also asked about their ability to successfully identify different English accents. Here, up to 82% of our subjects believed they could successfully differentiate between various accents. This could be explained, in part, by the previously mentioned psychological proximity. More specifically, because of the diverse content students are exposed to via the Internet, the chances of familiarizing themselves with different English varieties are stronger than ever. What is more, when it comes to accents such as GA and SBS, a significant level of familiarity is likely due to the students' greater exposure to these variants through teaching materials (Carrie 2017: 432). Yet, the results concerning the learners' ability to identify English varieties are self-reported. In order to corroborate them, it would be best to conduct additional indirect assessment, i.e. to employ the verbal guises.

In questions regarding our students' pronunciation goals as well as their stance on the importance of being true to the standard models, the results demonstrate that 85% of our learners wish to attain a native-like accent. Almost the same percentage (80%) of students supposedly believe this is an achievable goal, while 63% of our learners think adhering to the standard models is, in fact, important. The remaining 15% of our examinees want to speak a native-like accent with little mother tongue interference. Interestingly enough, there were no students who opted for the localized variety, i.e. Serbian English as their goal. Such results are consistent with the findings of several previous studies (Carrie 2017; Carrie, McKenzie 2017; Dalton-Puffer et al. 1997; Wong 2018; Evans 2005; Henderson et al. 2012; Grubor, Hinić 2011; Jerotijević Tišma, Karavesović 2019) which disclosed rather poor ratings for non-native varieties.

Nevertheless, it appears that there are slight changes concerning the level of prestige students attribute to standard accents like SBS and GA. Previous research on this issue disclosed higher ratings for SBS in terms of social status. The results obtained here demonstrate that SBS remains the prestigious variety since 58% of our respondents thought so. Although only 3% of our students believed GA was more prestigious, 38% said both accents were equal in this respect. Yet, it does

not appear that the level of prestige was what motivated the students' choice of a specific variety. That is, despite the higher rates for SBS regarding prestige, the majority of our respondents (64%) labeled their own accent as American. Only 2% of students labeled their accent as SBS, 4% reported on speaking Serbian English, and the remaining 30% believed they spoke a mix of SBS and GA. It appears that the issue of mixing standard varieties, which is a recurring issue according to a number of studies (Grubor et al. 2008; Grubor, Hinić 2011; Stojić 2017; Čubrović, Bjelaković 2020), is something that students themselves are aware of.

According to our sample of students, the most common reason for choosing a particular variety was greater exposure to it through the media (62%). Then followed reasons such as "it is easier to speak/understand that variety" (14%), "the variety was taught at school" (11%), and "greater chances of interacting with speakers of that variety" (7%). For some (2%), all these reasons contributed to their choice of the pronunciation model. There were, however, students (4%) who opted for the answer "Other". Those were mostly students who described their pronunciation as SBS. They provided the following reasons for their choice: "I like the sound, the melody of SBS", "SBS just sounds a bit better", "I find SBS more sophisticated", "I am interested in British history, I respect countries with long tradition and rich history".

Though the majority of our students' labeled their pronunciation as GA, when asked about the best pronunciation model for pronunciation teaching, 18% of students opted for SBS, the same percentage (18%) chose GA, whereas most of our students (64%) chose the option "Both". Thus, rather than choosing their preferred variety as the best variety for pronunciation teaching, our students largely expressed tolerance for pronunciation variation.

As can be seen in the above results, there are reasons to believe that students' exposure to a certain variety is most likely what governs their pronunciation choice. The more the students are exposed to a specific variety, the greater their familiarity with that variety and their motivation to adopt it. It is, however, important to note that it is nearly impossible to single out the exact factor which governs the students' pronunciation model selection with utmost certainty. Rather, we should perhaps speak of a combination of diverse factors, where one, or most likely several factors, might prevail in a given context.

6. CONCLUSION

The results of the present study indicate an important change concerning Serbian EFL students' latest preferences regarding Standard English varieties. Namely, the conducted research corroborated the findings of a few recent attitudinal surveys (Stojić 2017; Čubrović, Bjelaković 2020) which disclosed learners' greater inclination towards GA as opposed to SBS. This change is significant since it disclosed

a mismatch between students' preferred reference model on the one hand, and the materials used for pronunciation teaching on the other. More specifically, most, if not all, teaching materials available to Serbian learners have SBS as their reference accent (Jerotijević Tišma, Karavesović 2019; Čubrović, Bjelaković 2020). This does not, however, correlate with the reported accent preferences presented in this paper. Hence, including more materials on American pronunciation presents itself as a necessity, since such practice aligns more closely with our students' pronunciation goals. Of course, this is not to say that we believe GA should have superiority over SBS, or any other variety for that matter, nor that it is to be regarded as the norm. Rather, we look at it in the same sense as some other scholars have previously indicated – as a “point of reference”, i.e. a “model for guidance” (Jenkins 1998: 124). EFL students should be given the chance to familiarize themselves with various native and non-native English varieties. Therefore, exposing students to only one particular variety brings us one step away from working towards that goal. We should, however, be aware of the fact that the results presented here might differ greatly from those obtained by analyzing the attitudes of learners who do not study English for academic purposes. Here, the focus was on those learners who are training to be English teachers. Slightly greater demands are placed on such learners since they are more likely to give public presentations or lectures, attend seminars and international conferences, and perhaps even try to enter some English-speaking colleges (Morley 1991: 492–493). This is why we should respect the students' desire to try to approximate the native model, if they wish to do so, and provide them with the necessary means that can help them realize their goal. We should, as some scholars would say, enable our students “not just to survive, but to succeed” (Ibid.: 489).

Lastly, we must note that analyzing students' *actual* pronunciation would require a different method from the one presented in this study. Questionnaires cannot, for that matter, elicit reliable information. The same applies to using assessment sheets. This is because the students' estimation of their own pronunciation might not necessarily reflect their actual linguistic behavior (Stojić 2017: 313). The data presented here should be taken more as an indicator of students' aspirations, rather than their actual performance. A more detailed acoustic analysis is needed in order to confirm that students' pronunciation is truly in accordance with their reported preferences.

REFERENCES

- Algeo (2006): J. Algeo, *British or American English? A Handbook of Word and Grammar Pattern*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashby (2011): P. Ashby, *Understanding Phonetics*, London: Hodder Education.
- Biber et al. (1999): D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, E. Finegan, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, England: Longman.

Brooks (2015): G. Brooks, *Dictionary of the British English Spelling System*, Cambridge: Open Book Publishers.

Bugarški (2004): R. Bugarški, Engleski kao dodatni jezik, *Philologia: naučno-stručni časopis za jezik, književnost i kulturu*, 2, Beograd: Philologia, 7–13.

Bussmann (1999): H. Bussmann, *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London / New York: Routledge.

Carr (2008): P. Carr, *A Glossary of Phonology*, Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Carrie (2017): E. Carrie, 'British is Professional, American is Urban': Attitudes towards English Reference Accents in Spain, *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 427–447.

Carrie, McKenzie (2017): E. Carrie, R. McKenzie, American or British? L2 Speakers' Recognition and Evaluations of Accent Features in English, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(4), 313–328.

Coupland, Bishop (2007): N. Coupland, H. Bishop, Ideologised Values for British Accents, *Journal of Sociolinguistics*, 11(1), Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 74–93.

Crystal (2008): D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell Publishing.

Čubrović (2004): B. Čubrović, Kuda ide RP?, *Philologia: naučno-stručni časopis za jezik, književnost i kulturu*, 2, Beograd: Philologia, 39–44.

Čubrović, Bjelaković (2020): B. Čubrović, A. Bjelaković, Pronunciation Model Selection, or Do You Speak American?, *BELLS90 Proceedings*, vol. 1, Beograd: Filološki fakultet, 139–151.

Dalton-Puffer et al. (1997): C. Dalton-Puffer, G. Kaltenboeck, U. Smit, Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria, *World Englishes*, 16(1), 115–128.

Derwing, Munro (2005): T. Derwing, M. Munro, Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach, *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.

Dimitrova, Chernogorova (2012): S. Dimitrova, T. Chernogorova, English Pronunciation Models and Tertiary-level Students: A Bulgarian Perspective, In: T. Paunović, B. Čubrović (Eds.), *Exploring English Phonetics*, Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 207–224.

Drljača Margić (2011): B. Drljača Margić, Attitudes of Native British English Speakers to Americanisms in Their Language, *ELLSIR Proceedings*, vol. 1, Beograd: Filološki fakultet, 65–77.

Evans (2005): B. Evans, "The Grand Daddy of English": US, UK, New Zealand and Australian Students' Attitudes toward Varieties of English, *Linguistic Purism in the Germanic Languages*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, 240–251.

Flege (1984): J. E. Flege, The Detection of French Accent by American Listeners, *Acoustical Society of America*, 76, 692–707.

Grubor, Hinić (2011): J. Grubor, D. Hinić, Pronunciation Tendencies towards British and American English in EFL Teachers in Serbia: Are Teachers Immune to Global Influences?, *Nasleđe*, 17, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 299–310.

Grubor et al. (2008): J. Grubor, N. Bjelogrić, D. Hinić, British or American English in Serbia, or Both?, *Nasleđe*, 11, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 123–131.

Hassan (2018): W. Hassan, The Effect of Personality on Accent Acquisition: Case Study of Effat University Students, *Journal of English Studies*, 22, 33–48.

Henderson et al. (2012): A. Henderson, D. Frost, E. Tergujeff, A. Kautzsch, D. Murphy, A. Kirkova-Naskova, E. Waniek-Klimczak, D. Levey, U. Cummingham, L. Curnick, The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results, *Research in Language*, 10, 5–27.

Jenkins (1998): J. Jenkins, Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language?, *ELT Journal*, 52(2), 119–126.

Jenkins (2006): J. Jenkins, Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca, *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181.

Jerotijević Tišma, Karavesović (2019): D. Jerotijević Tišma, D. Karavesović, Can a Foreign Accent Brand a Nation? Serbian EFL Learners' Perspective, *Filolog*, X/20, 70–85.

Kelly (2001): G. Kelly, *How to Teach Pronunciation*, London: Pearson Education Limited.

Kovačević (2004): B. Kovačević, Stavovi prema varijetetima srpskog jezika, *Philologia: naučno-stručni časopis za jezik, književnost i kulturu*, 2, Beograd: Philologia, 33–38.

Morley (1991): J. Morley, The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages, *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520.

Ošmjanski (2016a): V. Ošmjanski, ELF – Koncept i pedagoške implikacije, *Živi jezici – časopis za strane jezike i književnost*, 36(1), 133–147.

Ošmjanski (2016b): V. Ošmjanski, ELF u nastavi engleskog jezika: ispitivanje stavova srpske akademske zajednice, *Nastava i vaspitanje*, LXV/1, Beograd: Pedagoško društvo Srbije, 139–152.

Paunović (2009): T. Paunović, Plus ça Change... Serbian EFL Students' Attitudes towards Varieties of English, *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 45 (4), Poznań: Adam Mickiewicz University, 525–547.

Pilus (2013): Z. Pilus, Exploring ESL Learners' Attitudes towards English Accents, *World Applied Sciences Journal*, 21, 143–152.

Stojić (2017): S. Stojić, I Know Where the Best English Is Spoken: Some Serbian Students' Perceptions of and Attitudes Towards the Varieties of English, *Nasleđe*, 36, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 309–321.

Trudgill, Hannah (2008): P. Trudgill, J. Hannah, *International English: A Guide to the Varieties of Standard English*, London and New York: Routledge.

Wells (1982a): J. C. Wells, *Accents of English: An Introduction*, Cambridge: CUP.

Wells (1982b): J. C. Wells, *Accents of English: Beyond the British Isles*, Cambridge: CUP.

Wong (2018): R. Wong, Non-native EFL Teachers' Perception of English Accent in Teaching and Learning: Any Preference?, *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 177–183.

Марија Н. Јаневска

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Одсек за англистику

Студент докторских студија

НАКЛОНОСТ СРПСКИХ СТУДЕНАТА ПРЕМА ЈЕДНОМ ОД СТАНДАРДНИХ ИЗГОВОРНИХ МОДЕЛА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Предмет овог рада јесу ставови српских студената према стандардним изговорним моделима енглеског језика попут општеамеричког варијетета и јужног британског стандарда. Претходна истраживања на ову тему указала су на већу наклоност српских студената према британском варијетету. Циљ овог истраживања био је преиспитати улогу британског акцента као водећег референтног модела за потребе наставе изговора, као и потенцијалне разлоге због којих се студенти опредељују за одређени варијетет. Као мерни инструмент, у истраживању је коришћен упитник. Испитаници су били студенти англистике Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Анализом ставова испитаника дошло се до закључка да већина студената (85%) тежи да достигне ниво компетенције изворног говорника. Међутим, за разлику од претходних истраживања, у овом истраживању примећена је већа наклоност студената према општеамеричком изговорном моделу. Овакав резултат није изненађујућ с обзиром на чињеницу да је изложеност испитаника америчком варијетету протеклих година знатно већа у поређењу са њиховом изложеношћу јужном британском стандарду.

Кључне речи: ставови, изговорни модел, општеамерички варијетет, јужни британски стандард.

Зорана З. Јурињак
Академија васпитачко-медицинских
струковних студија
Крушевац (Одсек Ђуприја)

УДК 811.111'255:61=163.41]:378.147
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.173J
Оригиналан научни рад
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

Наташа Б. Лукић
Универзитет у Приштини
са привременим седиштем у Косовској Митровици
Економски факултет

СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА ГРЕШАКА ПРИЛИКОМ ПРЕВОЂЕЊА МЕЂУЈЕЗИЧКИХ ХОМОНИМА И ПАРОНИМА НА ПРИМЕРИМА МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Айсиџраќи: Међујезички хомоними и пароними у енглеском и српском језику су честа појава, посебно када је реч о превођењу. Студенти неретко праве грешке у превођењу одређених енглеских појмова, а овакви парови су познати под називом *лажни џријајџели*. У раду је анализиран корпус енглеских стручних термина из уџбеника *Oxford English for Careers, Nursing 1*, издавача Oxford University Press, аутора Тонија Грајса који у настави енглеског језика користе студенти прве године Академије васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац, где је истраживање и обављено. Упоредном методом су анализирани дефиниције медицинских термина из речника оба језика те се настојало да се на основу лексичко-семантичке анализе дође до узрочника грешака у преводу. За енглеске термине је коришћен *Oxford English Serbian Student's Dictionary*, а за термине на српском смо консултовали *Речник српског језика* Матице српске и *Лексикон сџираних речи и израза* Милана Вујаклије. Резултати су показали да је до погрешног превођења долазило углавном због међујезичке паронимије услед које су се студенти водили аналогijом по звучној сличности са речју из српског језика. Уочена је разлика између медицинских термина који су и формално и семантички слични српским речима и термина који су им само блиски по облику.

Кључне речи: семантика, хомоними, пароними, *лажни џријајџели*, међујезички хомоними, међујезичка паронимија.

УВОД

Проучавање хомонима и паронима између несродних језика у контексту представља врло изазовну и интересантну тему, а њихово мешање у језику у употреби може довести до сметњи у комуникацији. Овај рад се бави

семантичком анализом међујезичких хомонима и паронима на примеру медицинских термина у енглеском и српском језику.

Главни део рада се састоји из два дела. Први део се тиче кратког теоријског осврта на међујезичке хомониме и парониме и тзв. лажне парове у српском и енглеском језику. Други део је истраживачки и састоји се из упоредног представљања термина у два језика, као и анализе грешака студената приликом превода. Превод испитаника је анализиран и упоређен са дефиницијама термина из речника.

Истраживање је извршено на узорку од 100 студената Академије ва-спитачко-медицинских струковних студија Крушевац, а задатак је био да преведу 20 реченица са енглеског на српски језик (Прилог 1). Циљани термини нису били дефиниције ни еклатантни примери како значење не би било очигледно, али је постојао минималан контекст. Резултати истраживања показују да су хомонимија, паронимија и полисемија главни узроци грешака и тешкоћа у преводу.

ПОЈАМ СЕМАНТИЧКЕ АНАЛИЗЕ

Појам семантичке анализе у лингвистици обухвата процес повезивања и дефинисања односа синтаксичких структура, од нивоа фраза, клауза, реченица и пасуса до нивоа текста, са њиховим језички независним значењем. Такође укључује уклањање карактеристика специфичних за одређени језички и културни контекст, у мери у којој је такав пројекат могућ. Елементи идиома и фигуративног говора, будући да су део културе, често се и у семантичкој анализи претварају у релативно инваријантна значења. Семантика, иако повезана са прагматиком, разликује се по томе што се прва бави одабиром речи или реченице у било којем датом контексту, док прагматика разматра јединствено или посебно значење изведено из контекста или тона. Да поновимо различитим терминима, семантика се односи на универзално кодирано значење, а прагматика на значење кодирано речима које публика онда тумачи (Годард 2013: 17).

Семантичка анализа може започети односом између појединих речи и захтева разумевање лексичке хијерархије, укључујући хипонимију и хиперонимију, меронимију, полисемију, синониме, антониме и хомониме. Такође се односи на концепте попут конотације (семиотика) и колокације, што је посебна комбинација речи које могу бити или често окружују једну реч. Концепти могу укључивати идиоме, метафоре и поређење, попут „бео као дух”. Уз доступност материјала за анализу, семантичка анализа се може користити за каталогизацију и праћење стила писања одређених аутора (Исто: 17).

ПОЈАМ МЕЂУЈЕЗИЧКИХ ХОМОНИМА И ПАРОНИМА И СТАТУС У СРПСКО- ЕНГЛЕСКОМ ПРЕВОДУ

Хомоними (грч. *homós* – исти, једнак, *ónυμα* – име; истоименост) су речи које се исто и пишу или изговарају, али имају другачије значење, за разлику од паронима који слично звуче и слично се пишу и чије је значење различито или делимично различито.

Д. Кристал у свом *A Dictionary of Linguistics and Phonetic* из 1980. године дефинише паронимију као термин који се користи у семантичкој анализи за упућивање на однос између речи изведених из истог корена:

It is especially applied to a word formed from a word in another language with only a slight change: French *pont* and Latin *pons* are paronyms, and the relationship between them is one of paronymy (Кристал 1980: 351).

Међутим, с обзиром на то да нас пре свега занимају синхронијски парадигматски односи, не можемо код међујезичких паронима говорити о сродности корена, већ о њиховом што већем фонолошком и графичком поклапању (Радић-Дугоњић 1991: 36).

Међујезичка хомонимија обухвата све оно што је у оквиру појединих језичких нивоа формално истоветно а семантички различито између језика у контакту. По мишљењу М. Радић-Дугоњић (1991: 36), њено језгро налази се у лексичком нивоу – у категорији међујезичких лексичких хомонима.

Категорија међујезичких паронима, пак, дуго је егзистирала у лексикографији и лексиколошким радовима у оквиру категорије међујезичких хомонима. Тек са детаљнијом разрадом односа формалног и семантичког у оквиру међујезичких хомонима дошло се до издвајања и именовања ове категорије (међујезичких паронима), као и до одређивања њених формално-семантичких специфичности (Радић-Дугоњић 1991: 28).

Р. Драгићевић (2007: 315) дефинише међујезичке парониме као тзв. *лажне пријатеље* који представљају лексема које су обично истог порекла, сличне форме али различитог значења. Иако је термин 'међујезичка хомонимија' устаљен, многи аутори сматрају, а међу њима и Б. Тошић (Тошић 1985), да не постоји међујезичка хомонимија, него је исправније рећи међујезичка паронимија, јер је врло редак случај да једна реч потпуно исто звучи у оба језика. Аутор сматра да је реч о међујезичкој хомонимији уколико постоји већа звучна сличност лексема, а ако је пак мања звучна сличност лексема онда је реч о међујезичкој паронимији (Тошић 1985: 47).

Ж. Ковачевић (2009: 10) у својој књизи *Лажни пријатељи у енглеском језику, замке дословног превођења* објашњава лажне пријатеље (*false friends, faux amis*) као речи и изразе који могу да наведу на погрешан превод. У предговору такође наводи да су најтипичнији лажни пријатељи речи које личе на

наше речи, али значе нешто друго. Често се може чути или прочитати да се *eventually* погрешно преводи као *евентуално*, *affirmation* – афирмација или пример који имамо и у нашем корпусу *ambulance* – амбуланџа. На основу изложеног теоријског оквира, долазимо до закључка да и Ковачевић говори о паронимима.

Такође, чест проблем код превођења представљају полисемија и хомонимија. Када реч има више значења обично је једно од тих значења у чешћој употреби од осталих израза, па се у свакодневној употреби остала значења те речи занемарују. Код страних говорника је веома вероватно да они нису ни упознати са тим другим значењима. Сличан је случај и код једнојезичких хомонима за које примере имамо и у нашем корпусу, нпр. енгл. *pupil* се најчешће везује само за један превод – *ћак*, док се за хомоним *зеница* мало зна.

Поред преводилаца, с проблемом међујезичких хомонима и паронима срећу се и наставници страних језика у својој свакодневној наставној пракси. Проблем међујезичких хомонима и паронима веома је важан и за методiku наставе страних језика. Његово успешно решавање омогућава да се страним језиком овлада у толикој мери да се обезбеђује несметана комуникација (Радић-Дугоњић 1991: 6).

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања је да се установи колико и у којим случајевима су студенти Академије васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац грешили у превођењу медицинских термина.

Предмет рада је семантичка анализа међујезичких хомонима и међујезичких паронима два несродна језика у контакту, а задатак је да се пре свега утврди који примери из корпуса припадају овим категоријама, те уоче законитости по којима се узрочници грешака у преводу могу класификовати.

Истраживање је спроведено коришћењем дескриптивне и упоредне методе, а као **инструмент** коришћен је упитник. Корпус на ком је спроведено истраживање чине медицински термини ексцерпирани из уџбеника *Oxford English for Careers Nursing 1, Students book*, by Tony Grice.

КОРПУС

Овде ћемо приказати корпус који се састоји од двадесет медицинских термина из енглеског уџбеника, њихових дефиниција из речника на оба језика, преводних еквивалената на српском из двојезичног речника и превода студената.

РБ	Енглеска реч	Објашњење из речника	Превод студената	Објашњење из лексикона	Еквивалент из двојезичног речника
1.	ambulance	– a special vehicle for taking ill or injured people to and from hospital	амбуланта	– покретна или пољска болница; болесничка станица, установа за пружање прве и хитне помоћи	болничка кола, кола за хитну помоћ
2.	carotene	– an orange or red plant pigment found in carrots and many other plant structures. It is a terpenoid hydrocarbon with several isomers, including beta-carotene.	каротен/ каротин, кератин	– црвена боја од хромопласта – рожнина, беланчевинаста твар, супстанција у роговима, покожици, ноктима и длакама	каротен/каротин
3.	cavity	– an empty space inside sth solid – an empty space within a solid object.	каријес	– труљење, разједање костију	шупљина
4.	drugs	– a chemical which is used as a medicine	дрогe	– лекарија, непрерађен лек; фарбарска роба	фармацеутски производ, дрога, наркотик, отров
5.	facial	– adj. connected with a person's face	1. фаца, 2. фасција	– фацијалан, лични, који се тиче лица, који припада лицу	који се тиче лица, козметички третман лица
6.	famine	– a lack of food over a long period of time in a large area that can cause the death of many people	жена, женски	/	глад(овање), оскудица, нестацица
7.	labor	– workers, when thought of as a group – the process of giving birth to a baby	рад	/	рад, мучан посао, мука, трудови
8.	lozenge	– a figure with four sides in the shape of a diamond that has two opposite angles more than 90 and the other two less than 90 – a sweet that you suck if you have cough or a sore throat	лозинка	– уговорена тајна реч као знак распознавања – кратка изрека којом се изражава руководна идеја неке организације	1. ромб, 2. пастила, бомбон

РБ	Енглеска реч	Објашњење из речника	Превод студената	Објашњење из лексикона	Еквивалент из двојезичног речника
9.	plague	– any infectious disease that spreads quickly and kills many people – an infectious disease spread by rats that causes swellings on the body, a very high temperature and often results in death	плак	– зубне наслаге које се уклањају четкицом за зубе – промене на кожи у облику плоче – патолошке промене у виду наслага на зиду артерија	куга, помор, пошаст
10.	posture	– the way that a person sits, stands, walks, etc.	постер	– плакат већих димензија обично са неком познатом личности или пејзажом	држање, положај, стање
11.	potassium	– a soft silver-white metal that exists mainly in mixtures which are used in industry and farming	потасијум	– хемијски елемент, атомске масе 39,0983, редни број 19, знак K, јако сјајни метал	калијум
12.	pupil	– student – the round black hole in the middle of your eye	ђак	/	1. ђак, ученик; 2. зеница
13.	sanitary	– adj. connected with the protection of health, for example how human waste is removed	санитет	– здравствено стање у друштву или широј заједници – здравствена војна или цивилна установа за очување здравља и лечење болесника – покретна војна болница	здравствен, хигијенски
14.	scales	– a set of numbers, amounts, etc., used to measure or compare the level of something	скале	– муз. лествица, – физ. на степене подељена лествица код барометра и сличних инструмената – подела на степене, мерило, размер, мерник – у осигурању: скала осигурања, осигурање робе са променљивом вредношћу	вага

РБ	Енглеска реч	Објашњење из речника	Превод студената	Објашњење из лексикона	Еквивалент из двојезичног речника
15.	sodium	– a soft silver-white metal that is found naturally only in chemical mixtures, such as salt	содијум	– натријум, хем. елеменат, атомска маса 22, 997, редни број 11, знак Na, налази се поглавито у кухињској (каменој) соли, морској води, сланим изворима, чилској шалитри, многим силикатима и др.	натријум
16.	stomach	– the organ in your body where food goes after you have eaten it	стомак	– трбух	желудац, стомак, трбух
17.	stretcher	– a piece of cloth supported by two poles that is used for carrying a person who has been injured	стреч	– веома еластична тканина израђена од гуме и разних текстилних жица	носила
18.	tan	– a colour between yellow and brown	тен	– боја; боја лица, боја и каквоћа коже	боја, препланулоост од сунца
19.	tissue	– the mass of cells that form the bodies of humans, animals and plants	марамца	/	ткиво
20.	tongs	– a tool that looks like a pair of scissors but that you use for holding or picking things up	језици	– мишићно-слузокожни орган смештен у усној дупљи	машице, клешта

АНАЛИЗА КОРПУСА И ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет наше анализе биле су семантичке компоненте у оквиру формално-семантичких опозиција међујезичких хомонима и паронима. Међутим, лексеме код којих нема додирних/сличних семантичких компоненти већ су искључиво формалне опозиције, нарочито у преводу испитаника, јављају се из неколико могућих разлога:

- студенти су били упознати са основним значењем речи, али не и са њиховим значењем у медицинској терминологији;
- студенти нису знали значење речи па су одговоре нагађали на основу сличне морфолошке структуре.

Анализирано је 20 медицинских термина, претежно именица, са изузетком два придева – *facial* (‘фацијални, који се тиче лица’) и *sanitary* (‘здравствени, хигијенски’), код којих *facial* може бити и именица (‘третман лица’), док су *sanitary* студенти махом преводили именицом *санитијеи*.

Све именице су у оба језика имале облик једнине, осим *scales* (‘вага’) и *tongs* (‘хируршка’ клешта’) које су у енглеском језику *pluralia tantum*.

Емпиријски добијени подаци били су нешто нижи од теоријског просека. У просеку су студенти решили 50 до 68 процената задатака, што или не одговара пролазној оцени или је близу најниже пролазне оцене (оцене 6).

Систем лексема у истраживању обухватао је парове са различитим степеном формалне и семантичке истоветности те смо, на основу наше анализе, грешке у превођењу сврстали на оне до којих је дошло због:

- међујезичке паронимије;
- једнојезичке полисемије;
- једнојезичке хомонимије;
- једнојезичке паронимије;
- негативног трансфера из енглеског у српски језик.

МЕЂУЈЕЗИЧКА ПАРОНИМИЈА

1. Енгл. **ambulance** – срп. *возило хитне помоћи* – студентски превод: *амбуланџа*

Пар *ambulance* – *амбуланџа* представља пример међујезичких паронима, насталих од истог латинског корена *ambulans* – ‘ходалући, покретни’, који се у француском језику користио у изразу *hôpital ambulant* и означавао болницу на терену у коју се могло ући коњима. У *Речнику Маџице српске амбуланта* се описује као „ж. фр. мед. ‘болничко одељење за пријем и преглед болесника’”, одакле се види да су разлике између термина на енглеском и српском условљене на семантичком плану различитим самосталним развојем лексема те је у овом случају реч о лажним паровима између два језика.

2. Енгл. **carotene** – срп. *црвена боја од хромойласта* – студентски превод: *кароџен/кароџин, кероџин*

У овом случају имамо примере не само међујезичких, већ и једнојезичких паронима због чега долази до разних комбинација у односима између два појма, тј. четири термина у два језика. Најпре треба разликовати енгл. *carotene* – ‘црвенкаста боја’ и енгл. *karoten* – ‘врста протеина’. Први води порекло од латинске речи *carota*, док је корен друге грчког порекла *ker-* од гр. *keras* – ‘рог, материја од које је рог’, дакле реч је о једнојезичким паронимима. У српском језику кератин представља ‘беланчевину у роговима, поко-

жици, ноктима и длакама', док се 'црвена боја од хромопласта' транскрибује као каротен или каротин.

3. Енгл. **lozenge** – срп. *џасџила*, *бомбон* – студентски превод: *лозинка*

Из овог примера видимо да су студенти преводили погрешном аналогјом са сличном речи из српског језика *лозинка*. Српски еквивалент енглеске речи *lozenge* би био *џасџила*, а у Бујасовом *Великом енглеско-хрватском речнику* може се наћи и израз *лозенџа*. У *Оксфордском речнику енглеске етимологије* се наводи да је порекло речи *lozenge* дискутабилно и предлаже се неколико језика индоевропског порекла у којима је забележен овај израз кроз историју, а као једно од значења наводи се 'small cake or tablet (originally diamond-shaped) of medicine and sugar', док се и данас у речницима енглеског може наћи дефиниција 'figure with four sides in the shape of a diamond' из чега закључујемо да је пастила свој назив добила по првобитном облику.

Лозинка је у српски језик дошла од немачког *das Losungswort* – 'реч/израз који отвара иначе немогућ приступ нечему'. Дакле, можемо да закључимо и да *лозинка* и *лозенџа* немају заједнички корен.

4. Енгл. **plague** – срп. *куџа* – студентски превод: *џлак*

Енгл. *plaque* – срп. *зубни каменац* и *plague* – *куџа* речи су различитог корена и значења које се разликују само у графемама *g* и *q* које су и саме ортографски веома сличне. Док се у српском језику може наћи израз *џлак* за зубне наслаге, нема израза за *куџу* са истим кореном као у енглеском језику.

5. Енгл. **sanitary** – срп. *саниџаран*, *здравџвени* – студентски превод: *саниџеџи*

Код овог примера у преводу је дошло до промене врсте речи. Студенти су погрешном аналогјом енглески придев *sanitary* преводили сличном речи из српског језика, именицом *саниџеџи*. Право значење ове речи је заправо 'санитаран, здравствени', а енглески еквивалент за наш термин *саниџеџи* био би узорак из нашег првог примера *ambulance*. У овом случају реч је о лажним паровима у енглеском и српском.

6. Енгл. **posture** – срп. *сџав*, *грџање џела* – студентски превод: *џосџер*

Код енглеског пара *posture* и *poster* постоји ортографска и звучна сличност, али ови изрази имају различито порекло. *Posture* је настало од лат. *positura* – 'position, station', а *poster* од енгл. глагола *to post* – 'објавити (нешто)'. *Посџер* је давно усвојени англицизам у српском језику, док се *џосџура*, иако се не налази у *Речнику српског језика Маџице српске*, ретко може наћи у употреби у медијима и свакодневном говору.

7. Енгл. **stretcher** – срп. *носила* – студентски превод: *расијезање, ласијиши, сипреч*

Из овог примера видимо да су студенти енглеску реч *stretcher* преводили погрешном аналогijом са сличним англицизмом у српском језику *сипреч*, а заправо је преводни еквивалент *носила*. У овом случају реч је о лажним паровима у српском и енглеском језику.

8. Енгл. **tan** – срп. *боја, боја између жутије и браон* – студентски превод: *иен*

Овај пример спада у групу занимљивих случајева у којима једна иста реч има различита значења у два језика. У овом случају реч је о лажним паровима у српском и енглеском језику. Енглеско *tan* представља врсту боје, између жуте и браон, док се за наш израз *иен* са значењем 'квалитет и боја коже (лица)' у енглеском користи израз *complexion*.

9. Енгл. **facial** (придев) – срп. *фацијални, који се тиче лица* (придев) – студентски превод: *фаца* (именица), *фасција* (именица)

Дефиниција придева *фацијалан* у српском језику је 'који се тиче лица, који припада лицу', а именице *фаца* 'лице, израз лица'. Код овог примера дошло је до промене врсте речи у преводу, док је значење остало исто. Узрок томе може бити да се студенти нису раније сусрели са овим придевом, па су значење извели из познатог корена.

И у другом случају, где је енгл. *facial* превођено као срп. *фасција* (од лат. *fascia*), коју М. Вујаклија дефинише као 'опна која обавија мишиће', дошло је до погрешног закључка због сличности енглеске речи *facial* и српске *фасција*.

Енглески еквивалент медицинског термина латинског порекла *фасција* јесте *fascia*. Веома је вероватно да је код студената, с обзиром на то да је медицинска школа у питању, трансфер значења извршен због утицаја латинског језика.

10. Енгл. **scales** – срп. *ваја* – студентски превод: *скеле*

Ако бисмо посматрали етимологију енглеске речи *scale* приметили бисмо да је значење тог израза веома слично српској речи *скеле* и да имају заједничко порекло. Међутим, додавањем наставка *-s* у енглеском језику дошло је до стварања новог термина који има само облик множине, за који је преводни еквивалент у српском језику именица у једнини *ваја*. Интересантно је да су студенти ову *pluralia tantum* именицу преводили множином.

ЈЕДНОЈЕЗИЧКА ПОЛИСЕМИЈА

11. Енгл. **cavity** – срп. *шруљење, разједанање костију* – студентски превод: *каријес*

Овде је у питању облик полисемије, што можемо закључити из чињенице да *cavity* може бити и 'an empty space within a solid object', нпр. 'the abdominal cavity'. У српском језику постоји облик *каверна* са истим значењем. Да је реч о полисемичности речи *cavity* у енглеском примеру, а не о једнојезичким хомонимима, говори дефиниција из енглеског речника која описује каријес као 'шупљину у зубу која је настала услед труљења' – 'A cavity is a hole in a tooth that develops from tooth decay'.

12. Енгл. **drug(s)** – срп. *лек, лекарија, нејрепађен лек; гроја* – студентски превод: *гроје*

Ова именица се у енглеском језику у једнини углавном користи у значењу 'лекови' (sing. *drug* – 'A chemical used as a medicine'), док у множини њено значење (pl. *drugs* – 'narcotics, opiates') одговара српској речи *гроја*. Иако је у српском језику првобитно овај термин означавао медикаменте, у данашњој свакодневној употреби *гроја* се углавном односи на опијате, што је највероватније и био разлог погрешног превода код наших испитаника. Ово је честа грешка коју праве студенти, као и општа популација која недовољно познаје енглески језик и води се аналогijом код превода. Интересантно је и то што су студенти у овом преводу употребили множински облик.

13. Енгл. **stomach** – срп. *желудац, шробух* – студентски превод: *штомак*

Српски еквивалент енглеске речи *stomach* би заправо био *желудац* иако се код нас овај англицизам користи са значењем *шробух*. С обзиром на то да је у питању медицинска терминологија, у контексту превода очекивало се од студената да знају назив за овај унутрашњи орган.

ЈЕДНОЈЕЗИЧКА ХОМИНИМИЈА

14. Енгл. **tissue** – срп. *шкиво* – студентски превод: *марамница*

Енглеска реч *tissue* има два значења: може означавати *марамницу* (обично папирну) – *paper tissue* – али и медицински термин *шкиво*. Превод 'марамница' је чешћи када је реч о овом енглеском појму, иако је контекст захтевао стручни израз, што показује да студенти нису били упознати и са другим значењем. Дакле, овде, као и код речи *ripil*, нема међујезичке хомонимије/паронимије.

15. Енгл. **pupil** – срп. *зеница* – студентски превод: *ћак*

Реч је о хомонимима у енглеском језику са значењима 'ученик' и 'зеница ока', а до погрешног превода је дошло због замене значења, тј. највероватније јер се испитаници нису раније сусрели са другим значењем речи *pupil* – 'зеница'.

ЈЕДНОЈЕЗИЧКА ПАРОНИМИЈА

16. Енгл. **labor** – срп. *рад, напоран рад, његови* – студентски превод: *рад*

Код овог примера сусрећемо се са једнојезичком паронимијом – енглеска реч *labor* која као своје преводне еквиваленте у српском језику може имати 'рад, напоран рад, мукотрпан рад' и, изведен од истог латинског корена (*labor*), медицински израз 'трудови'. До погрешног превода је дошло због познавања основног термина, али не и његовог медицинског пара.

17. Енгл. **tongs** – срп. *кљешта, хваталка* – студентски превод: *језици*

У овом примеру је дошло до погрешног превођења због једнојезичке паронимије у енглеском језику. Енглеске речи *tongs* – 'хируршка кљешта / хваталка' и *tongue(s)* – 'језик(ци)', звучно али и ортографски веома су сличне, те су студенти познајући назив само за орган превидели да је у овом случају реч о хируршком инструменту.

18. Енгл. **famine** – срп. *глад, гладовање* – студентски превод: *жена, женски*

Код овог примера у питању је паронимија. Енглеска реч *famine* од латинског *fames* – 'глад, гладовање' нема еквивалент са истим кореном и значењем у српском језику, али постоји велика сличност између израза са *femine*, *feminine* – 'жена, женски пол', срп. *фемина* – *жена*.

НЕГАТИВАН ТРАНСФЕР ИЗ ЕНГЛЕСКОГ У СРПСКИ ЈЕЗИК

19. Енгл. **potassium** – срп. *калијум* – студентски превод: *пошасијум*

У овом примеру је уочена погрешна употреба енглеског термина у преводу јер је српски еквивалент енглеског термина (латинског порекла) *potassium* за хемијски елемент заправо *калијум*.

20. Енгл. **sodium** – срп. *најтријум* – студентски превод: *содијум*

Енглески термин је кованица настала од речи *soda* јер је назив за овај хемијски елемент изолован из лат. *sodium hydroxide*, док је у српском језику

назив дошао преко другог хемичара који је овај хемијски елемент назвао по одређеној врсти соде – енгл. *natron*, срп. *на̀иријум*. Иако речници оба језика упућују и на онај други термин, у енглеском је у употреби *sodium*, а у српском *на̀иријум*. Очигледно је да су студенти овај термин препознали и превели га вођени енглеским изразом.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо се с теоријског аспекта осврнули на међујезичке хомониме и парониме медицинских термина у енглеском и српском језику. Иако је дистинкција између самих хомонима и паронима на неким местима дискутабилна и у највећем проценту је у нашим примерима заправо била реч о паронимима, ми смо се држали оба термина јер се у литератури термин 'међујезичка хомонимија' уобичајио.

Приказали смо и ставове аутора који су се бавили међујезичким хомонимима и међујезичком паронимијом, тзв. лажним пријатељима. Како смо показали, код језика који су генеалошки удаљени, као што су енглески и српски, систем лексема изражен хомонимијом и паронимијом углавном обухвата лексеме које су у оба језика ушле као позајмљенице, односно као преведенице.

Систем лексема у истраживању обухватао је парове са различитим степеном формалне и семантичке истоветности те смо, на основу наше анализе, грешке у превођењу сврстали на оне до којих је дошло због 1) повезивања семантички сродних лажних парова (*ambulance, lozenge, posture, stretcher, carotene, sanitary, plague, tan*), 2) повезивања семантички блиских лажних парова, који имају заједнички корен (*scales, facial*), 3) повезивања парова који немају исти семантички опсег у оба језика, већ у једном појам има шире значење, а у другом уже (*stomach, drugs, cavity*), 4) повезивања код којих је дошло услед једнојезичке хомонимије/паронимије у енглеском примеру где је српски еквивалент одговарао другом појму у дихотомији (*tissue, famine, tongs*) и 5) повезивања због негативног трансфера из енглеског језика у српски (*potassium, sodium*).

Као што смо видели у анализи грешака које су испитаници направили приликом истраживања, у великом проценту је реч о међујезичким хомонимима/паронимима, тј. *лажним пријатељима*. Лажни пријатељи често праве велике проблеме ђацима, студентима, свима који уче страни језик, па и преводиоцима аматерима. Изазивајући погрешне асоцијације они уливају лажан осећај самопоуздања, који лако може изазвати велике неспоразуме. Потребно је добро познавање језика како би се избегле замке које лажни пријатељи постављају.

Формалне сличности између језика веома су честа појава у стручној терминологији, а енглески језик један је од најчешћих језика давалаца по питању импоратације нових речи на свим нивоима, семантички и формално. Чињеница је да су се тематиком лажних парова у енглеском и српском бавили бројни аутори, као и да постоје речници енглеско-српских лажних пријатеља, нпр. *A dictionary of Bosnian/Croatian/Serbian-English False Cognates* Д. Шипке, затим *Енглеско-српски речник лажних њарова* Б. Хлебца итд. Надамо се да ће истраживање у оквиру медицинске терминологије допринети целокупном поимању међујезичких хомонима и паронима у ова два језика, као и отворити нови пут семантичким истраживањима ових појава у терминологијама из других области.

ИЗВОРИ

Бујас (2001): Ж. Бујас, *Велики енглеско-хрватски рјечник*, треће издање, Загреб: Накладни завод Глобус.

Вујаклија (1996/97): М. Вујаклија, *Лексикон српских речи и израза*, јубиларно издање, Београд: Просвета.

Грајс (2007): Т. Grice, *English for careers. Nursing 1, Students book*, Oxford: Oxford University Press.

РМС (2007): *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

Филипс (2006): J. Philips, *Oxford EnglishSerbian Student's Dictionary*, the English Book.

ЛИТЕРАТУРА

Вучковић (1995): П. Вучковић, *Оледи из семантике и њармајике*, Београд: Савремена администрација.

Годард (2013): С. Goddard, *Semantic Analysis: An Introduction* (2nd ed.), New York: Oxford University Press.

Драгићевић (2007): Р. Драгићевић, Паронимија, у: Д. Хамовић (ур.), *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике, 309–320.

Драгићевић (2017): Р. Драгићевић, Српска лексикологија данас: садашње стање и перспективе, *Јужнословенски филолоџ*, LXXIII, св. 3–4, Београд.

Ковачевић (2009): Ж. Ковачевић, *Лажни њријатељи у енглеском језику*, Београд: Албатрос Плус.

Кликовац (2004): Д. Кликовац, *Метјафоре у мишљењу и језику*, Београд: Библиотека XX век.

Кристал (2008): D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 6th edition, Oxford: Blackwell Publishing.

Лајонс (1977): J. Lyons, *Semantics*, Vol. I/II, Cambridge: Cambridge University Press.

Половина (1999): В. Половина, *Семантика и тџекстлинивиситика*, Београд: Чигоја.

Радић-Дугоњић (1991): М. Радић-Дугоњић, *Међујезички хомоними и пароними у руском и српскохрватском језику*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Риђановић (1985): М. Риђановић, *Језик и његова стируктура*, Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.

Ристић, Радић-Дугоњић (1999): С. Ристић, М. Радић-Дугоњић, *Реч. Смисао. Сазнање*, Београд: Филолошки факултет.

Тошић (1985): Б. Тошић, *Пароними у настјави руске лексике*, Сарајево: Свјетлост.

ПРИЛОГ 1

АКАДЕМИЈА ВАСПИТАЧКО-МЕДИЦИНСКИХ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА

КРУШЕВАЦ – Одсек Ђуприја

Новембар 2021.

Енглески језик

Име и презиме: _____

Број индекса: _____

Translate the following sentences into Serbian language.

1. **Ambulances** are used to respond to medical emergencies by emergency medical services.

2. A small portion of **carotene** is absorbed from the intestines and contributes to the yellow serum color.

3. The people are totally ruined, the hospitals full with sick, and **famine** is everywhere.

4. If you've got a dry cough, you should drink some water and try sucking on a **lozenge**.

5. Forceps, **tongs** and scalpels are most commonly used by the surgeons in the operating theatre.

6. You were lucky and there was no torn **tissue** or fractures.

7. The casualty was evacuated by **stretcher** using a back rope for security.

8. A solution of the free acid may be prepared by adding oxalic acid to the solution of the **sodium** salt.

9. Ophthalmologists dilate patients' **pupils** before examination.

10. Many fresh fruits and vegetables are rich in **potassium**.

11. Poor sleep **posture**, such as back sleeping, increases snoring by relaxing the throat tissues.

12. The state has suffered severely from **plague**.

13. Midwives play a key role in supporting a mother in active phase of **labour**.

14. The lungs are small and occupy only the dorsal portion of the thoracic **cavity**.

15. **Drugs** can affect an unborn baby through the mother's bloodstream.

16. They may also cause you to feel dizzy or faint or cause **facial** flushing.

17. Freckles form as a result of overproduction of melanin usually on **tan** skin.

18. The **sanitary** condition is generally bad, and many forms of disease prevail that are not due to the climate.

19. **Scales** allow adding the exact amount of each component of the recipe or medicine.

20. There is no concern that the water will dilute acid in the **stomach**.

Zorana Z. Jurinjak

Preschool Teacher Training College
Kruševac (Ćuprija Department)

Nataša B. Lukić

University of Priština
with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica
Faculty of Economy

SEMANTIC ANALYSIS OF STUDENTS' TRANSLATION ERRORS RELATED TO INTERLINGUAL HOMONYMS AND PARONYMS ON THE EXAMPLE OF MEDICAL TERMS

Summary: Interlingual homonyms and paronyms in English and Serbian are common, especially when it comes to translation. Students often make mistakes in translating certain Eng-

lish terms, and such couples are known as false friends. The paper analyzes the corpus of English professional terms from the textbook *Oxford English for Careers, Nursing 1*, Oxford University Press, by Tony Grice. A comparative method was used to analyze their definitions from the dictionaries of both languages, with the intention to find the cause of translation errors on the basis of lexical-semantic analysis. *Oxford English Serbian Student's Dictionary* was used for English terms, while *Rečnik srpskog jezika Matice srpske* and *Leksikon stranih reči i izraza* by Milan Vujaklija were consulted for terms in Serbian. The results showed that the incorrect translation was mainly due to interlingual paronymy, due to which the students were guided by analogy in sound similarity with Serbian words. A difference was noticed between medical terms that are both formally and semantically similar to Serbian words and terms that are only close in form.

Keywords: semantics, homonyms, paronyms, false pairs, interlingual homonyms, interlingual paronymy.

Марко М. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.774:323.15]:004.738.5
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.191DJ

Прегледни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 6. мај 2022.

Мирко М. Милетић
Универзитет Привредна академија у Новом Саду
Факултет друштвених наука, Београд

МАЊИНСКИ МЕДИЈИ И ДИГИТАЛНО КОМУНИКАЦИЈСКО ОКРУЖЕЊЕ

Развојне перспективе медија на језицима националних мањина и медија
цивилног друштва у Србији

Айстпраќий: У овом раду „мањински медији” у Србији сагледавају се у семантичкој равни, која не обухвата искључиво информисање на језицима националних мањина. Они се промишљају у ширем теоријском кључу којим су обухваћена и она значења која превазилазе категорије националног и етничког.

„Мањински медији” као алтернатива и противтежа „већинским”, посматрају се и као „комуникациони канал” националних мањина у Србији на регионалном и локалном нивоу, али и као медији цивилног друштва, маргинализованих и друштвено подређених група и заједница са специфичним културним потребама.

У дигиталном комуникацијском окружењу и захваљујући убрзаном развоју интернета и медијских сервиса који одговарају новим навикама публике, створени су другачији услови за промишљање традиционалног модела функционисања „мањинских медија”.

Њихов будући развој зависиће и од техничко-технолошких могућности и формалних иновација, али и од нових модела финансирања и креативних решења и експерименталних који се везују за произвођаче и продуценте медијских садржаја.

Кључне речи: мањински медији, медији цивилног друштва, медијска публика, медијске слободе, нови медији.

1. МЕДИЈСКЕ СЛОБОДЕ У СТРОГО КОНТРОЛИСАНИМ УСЛОВИМА

Степен медијских слобода у Србији је у алармантном паду, наводи се у последњем извештају организације Репортери без граница¹, а поткрепљено је релевантним подацима који указују да је Србија у поређењу са државама

¹ Доступно на: <https://rsf.org/en/rsf-index-2018-hatred-journalism-threatens-democracies>, посећено 27. 4. 2018.

западног Балкана доживела највећи пад. У односу на претходни извештај, назадовала је за десет, а тренутно се налази на 76. месту.

У овом извештају наводи се да је у Србији небезбедно бавити се одговорним и истраживачким новинарством и да постоји изражен анимозитет владајућих политичких елита према новинарима и појединим медијима, као и да је приметан дослух политичара и медија, висок ниво концентрације влашних и недостатак плурализма у штампаним и електронским медијима.

Током 2017. године, новинари, представници медија, независних новинарских удружења и организација цивилног друштва, потписали су у Београду Проглас о слободи медија², а Европска федерација новинара је одлучила да због угрожених медијских слобода у Србију пошаље међународну мисију, позвавши Савет Европе и ОЕБС да наставе са притиском на председника Александра Вучића и Владу Србије.

Наведене иницијативе и активности покренуте су, поред осталог, и због учесталог ометања рада новинара и појединих медијских кућа и „софистицираних” начина вршења притисака на њих, попут надзора, судских поступака, административног узнемиравања, учесталих провера финансијских инспекција и осталих економских притисака, али и због све присутнијих феномена сензационализма, таблоидизације, аутоцензуре и угрожавања независне уређивачке политике и претварања медија у средства јавне пропаганде.

Већина наведених проблема и појава наслеђена је из претходног периода, па су у Извештају о власничкој структури и контроли медија у Србији из 2015. године³ као главни проблеми издвојени: „нетранспарентност медијског власништва; нетранспарентност финансирања, економски утицај кроз буџет, пореске олакшице и друге индиректне облике финансирања јавним новцем; проблеми приватизације медија и неизванредан статус јавног сервиса; цензура и аутоцензура и таблоидизација”.

У овом извештају указује се и на спорост медијских реформи и недовољно развијену регулативу, те на економску зависност и спрегу медија са политичком и економском елитом као и неформалним центрима моћи, што све за последицу има то да медијски садржаји нису резултат слободног, објективног или истраживачког новинарства, а већина медија није у функцији јавног интереса и повећања опште информисаности грађана.

² Доступно на: <http://mediasfera.rs/2017/10/06/proglas-za-slobodu-mediija-izbor-vise-nepostoji/>, посећено 27. 4. 2018.

³ Доступно на: <http://www.antikorupcija-savet.gov.rs/Storage/Global/Documents/izvestaji/izvestaj%20mediji%2026%2002.pdf>, посећено 27. 4. 2018.

2. МАЊИНСКИ МЕДИЈИ КАО ДЕО „КОМУНИКАЦИЈСКЕ ИГРЕ” СИМУЛИРАЊА МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ

Заштита медијских слобода и плурализма, независне уређивачке политике и положаја новинара у медијима, неговање и развијање вредности мултиетничког и мултикултуралног друштва, производња квалитетних и разноврсних медијских садржаја и прецизно дефинисање јавног интереса у сфери јавног информисања – не би требало, узимајући у обзир све горе речено, да буду приоритети само када је реч о тзв. „већинским медијима” (јавним медијским сервисима и комерцијалним медијима у приватном власништву), већ и када говоримо о медијима који су „комуникациони канал” националних мањина у Србији, маргинализованих и друштвено подређених група и заједница са специфичним културним потребама.

У овом тексту „мањинским медијима” приступили смо полазећи од одређења појма „мањине” које се последњих година усталило у друштвеним наукама, где се овим појмом „не подразумева превасходно група која је у бројчаној мањини, него свака маргинална, друштвено подређена група, група која има релативно мању друштвену и политичку моћ, без обзира на бројност” (Прелић 2008: 64).

Ови медији, обухваћени синтагмом „медији мањина” или „мањински медији”, углавном се, како сматра Недим Сејдиновић, понашају као „сателити” тзв. „већинских медија” и „по правилу исти проблеми који владају у већинским медијима – владају и у мањинским. Онај ко је на власти, тај одређује уређивачку политику већине медија, независно од тога ко им је оснивач [...]”.⁴

Припадницима националних мањина у Србији, поред информисања на матерњем језику и Уставом и медијским законима, као и осталим нормативним документима и обавезујућим међународним и домаћим актима, потврђују се и права на истинито, објективно, правовремено извештавање уз поштовање принципа и вредности демократског, мултикултуралног друштва, политичког и медијског плурализма. Држава се обавезује и на финансирање медијских садржаја на мањинским језицима на адекватан и сврсисходан начин, уз њихову заступљеност у програму јавних медијских сервиса, као и на стимулисање разноврсних медијских садржаја.

У пракси, међутим, стање изгледа другачије, и пре бисмо могли говорити о „комуникационој игри” симулирања мултикултуралности јер, као што истиче Жужана Серенчеш, у Акционом плану за остваривање права нацио-

⁴ Доступно на: <http://www.nedimsejdinovic.com/nedim-sejdinovic-medijske-slobode-nisu-problem-njih-nema/>, посећено 27. 4. 2018.

налних мањина⁵, кључној агенди која је део Акционог плана⁶ за Поглавље 23 у преговарачком процесу приступања Србије Европској унији, „нема ни речи о слободи изражавања и слободи и плурализму медија, као основним европским вредностима” (Серенчеш 2017: 19).

Својеврстан парадокс представља и то да још увек није завршена нова Стратегија развоја система јавног информисања, тзв. Медијска стратегија којом су обухваћени и „мањински медији”, на шта се, такође, према Акционом плану за Поглавље 23, Србија обавезала још 2015. године. Требало је да нова Медијска стратегија замени стару која је важила до краја 2016, али се то упркос бројним најавама из надлежног министарства још увек није догодило.

„Уместо учвршћивања процеса установљавања истине на делу је процес насилног очаравања вештачком демократијом и подгревање илузија о њеној моћи, при чему се суштина демократичности вешто покрива у име наступајуће манипулативности” (Станојевић, Ђорђевић 2017: 10).

На конференцији „Информисање на језицима националних мањина – на споредном колосеку”, коју је почетком 2018. организовало Независно удружење новинара Војводине, константована је већина наведених проблема са којима се суочавају и „мањински медији”.

И јавни медијски сервиси (Радио телевизија Србије и Радио телевизија Војводине), и медији чији су оснивачи национални савети националних мањина, али и комерцијални медији у приватном власништву, изложени су сталним политичким и финансијским притисцима, што угрожава независност уређивачке политике и слободу уредника и новинара за тачно, правовремено и објективно информисање, али и производњу квалитетних и разноврсних медијских садржаја на језицима националних мањина.

„Код јавних сервиса, проблем права и финансирања везан је уопште за питање финансирања јавних медијских сервиса, а посебно је проблематично што Радио телевизија Србије годинама не испуњава своје законске обавезе и, за разлику од Радио телевизије Војводине, не емитује програм на језицима националних мањина, чиме су угрожене `невојвођанске’ мањине, као што су Албанци, Бошњаци, Бугари, Власи и Роми (постоји програм на мањинским језицима али на симболичном нивоу, далеко од потребе ових грађана који такође плаћају таксу за јавне медијске сервисе)” (Сејдиновић 2017: 25)-

⁵ Доступно на: <http://mduls.gov.rs/obavestenja/akcioni-plan-za-ostvarivanje-prava-nacionalnih-manjina/>, посећено 26. 4. 2022.

⁶ Доступно на: <https://www.mpravde.gov.rs/files/Akcioni%20plan%20PG%202023%20Treci%20насрт-%20Kонасна%20verzija1.pdf>, посећено 28. 4. 2018.

Уз неадекватне законе и саморегулативне механизме, језичке баријере и одлив публике због изражене емиграције младих, слаб новинарски кадар и лош финансијски положај новинара, оцењено је у Извештају⁷ са ове конференције, ови медији налазе се у „ниском лету” и „испод радара”, а јавност је недовољно упозната са њиховим проблемима.

3. ДИГИТАЛНО КОМУНИКАЦИЈСКО ОКРУЖЕЊЕ КАО АЛТЕРНАТИВА

Примери добре праксе ипак постоје, иако су усамљени и у повоју, и они су углавном у вези са креативним потенцијалом и ентузијазмом појединаца који учествују у продукцији квалитетних медијских садржаја и могућностима које пружају интернет и нове медијске платформе.

И за медије на језицима националних мањина и за алтернативне медије који се обрађају маргиналним друштвеним групама, као и за медије заједнице (*community media*) или „радикалне медије” (Атон 2015) који се „одликују оговорношћу према заједницама којима служе и често настају као резултат рада важних и популарних друштвених покрета, који настоје да отворе простор за суделовање грађана, без политичког или комерцијалног уплитања” (Грухоњић 2016: 7), дигитално комуникацијско окружење отворило је нове могућности и изазове.

Да је могуће одупрети се политичким притисцима и захтевима комерцијалног тржишта, изнаћи одрживе моделе финансирања и „нове канале” до публике, а истовремено сачувати интегритет, професионализам и задовољавајуће креативне и продукцијске стандарде, показују поједини интернет сајтови и портали, телевизије и дигиталне радио-станице које ћемо у овом тексту поменути као примере добре праксе.

Поједини од њих, попут „Балканске истраживачке мреже” (BIRN)⁸, „Војвођанског истраживачко-аналитичког центра” (VOICE)⁹, „Центра за истраживачко новинарство Србије” (CINS)¹⁰, који негују концепт истраживачког и аналитичког новинарства; независног портала „Слободни Мађар со” (Szabad Magyar Szó)¹¹, који се обрађа припадницима мађарске националне мањине и у чијем оснивању су учествовали новинари који су се супротставили политичким притисцима у редакцији листа *Mađar so*; двојезичног портала

⁷ Доступно на: <http://www.ndnv.org/wp-content/uploads/2018/02/Treci-izvestajFINAL.pdf>, посећено 29. 4. 2018.

⁸ Доступно на: <http://birnsrbija.rs/>, посећено 29. 4. 2018.

⁹ Доступно на: <http://voice.org.rs/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁰ Доступно на: <https://www.cins.rs/srpski>, посећено 29. 4. 2018.

¹¹ Доступно на: <https://szabadmagyarszo.com/>, посећено 29. 4. 2018.

„Фар”¹² који је добар пример професионалног вишејезичног извештавања на српском и бугарском језику у Димитровграду; телевизије „Форум”¹³ која је пример успешног функционисања регионалне телевизије у Пријеполу; те интернет радио-станица и пројеката, „Радио Апарат”¹⁴, „Мјехур на мрежи”¹⁵, „Дашко и Млађа”¹⁶, „Б-Тон” радио¹⁷, „Радио D59B”¹⁸, „Balance радио”¹⁹, оставају донекле простора за оптимистичнију слику када је реч о сагледавању мањинских медија.

Наведени медији су светао и усамљен пример неговања креативности, иновативности, објективности, експерименталног приступа и осталих професионалних вредности које су у функцији стварања квалитетних и жанровски разноврсних медијских садржаја.

Овакви медијски садржаји подстичу критичко мишљење и друштвени активизам, окренути су ка неговању мултикултуралности и доприносе подизању општег нивоа моралне, политичке и културне свести. Истовремено, они су у сагласности са информативном, образовном и забавном функцијом мас-медија, али су, супротно јавном интересу, у већинским медијима у великој мери маргинализовани и стављени у споредни план.

Не треба заобићи ни чињеницу да је и публика којој се они обраћају, условно речено, „активнија” и самосталнија у трагању за жељеним медијским садржајима, а у задовољавању својих комуникационих потреба руководи се другачијим мотивима и навикама у поређењу са публиком која је окренута ка традиционалним „већинским” медијима.

Такву публику одликују и виши степен информатичке и медијске писмености, окренутост ка интернету и новим медијима и активно учешће у креирању садржаја, управљању и финансирању ових медија.

„Дигитална публика је не само моћнија од некадашње, традиционалне, већ је и много комплекснија, њене потребе су софистицираније, као и навике и очекивања. Уз различита очекивања иду и различити начини коришћења различитих медијских канала, уређаја и платформи. Медијски продуценти у непрекидној су потрази за новим облицима продукције, али и новим бизнис моделима који ће помирити потребу за профитом, креирањем одрживог садржаја, са све комплекснијим захтевима потрошача” (Мартиноли 2016: 1280).

¹² Доступно на: <http://far.rs/index.php/sr/pocetna/>, посећено 29. 4. 2018.

¹³ Доступно на: <https://foruminfo.rs/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁴ Доступно на: <http://www.radioaparat.com/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁵ Доступно на: <https://www.mixcloud.com/MjehurNaMre%C5%BEi/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁶ Доступно на: <http://www.daskoimladja.com/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁷ Доступно на: <http://beton.radio.net/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁸ Доступно на: <http://radio.d59b.com/>, посећено 29. 4. 2018.

¹⁹ Доступно на: <https://www.mixcloud.com/balanceradio/>, посећено 29. 4. 2018.

Занимљиви су, с тим у вези, примери успешног реализовања крауд-фандинг (*crowdfunding*) кампања као алтернативног начина финансирања, јер управо публика у овом моделу пружања подршке мањинским медијским пројектима преузима на себе активну донаторску улогу и омогућује ауторима да производе квалитетан програм и да остваре високе професионалне и креативне стандарде.

Интернет пројекат „Дашко и Млађа” који су покренула двојица радијских аутора после гашења њихове емисије „Аларм” на Радију Б92 и О-радију, успешно се реализује управо захваљујући донацијама слушалаца који учествују у финансирању ове емисије.

Уплата донација врши се преко *SMS* сервиса мобилних оператера, али и специјализованог глобално познатог сајта *Пајтреон*²⁰ за пружање алтернативне финансијске помоћи ауторским и иновативним пројектима, идејама и кампањама. Аутори ове емисије упутили су позив за донације посредством свог сајта:

„Одлучили смо се да окусимо узбуђење тоталне независности. Медијска сцена у Србији је у мрклом мраку и, уместо да сложено и у хармонији кукамо и немоћно псујемо режим, покушаћемо да урадимо нешто по том питању и преокренемо ствар на боље. Сви традиционални медији су потпуно поробљени па медијске слободе морамо освајати на другим местима. Интернет нису покорили и ту је велика шанса за слободну мисао и критички глас. А и квалитетну забаву! Вашу омиљену радио-емисију и подкаст одсада ћете финансирати ви лично и добровољно.”²¹

Слушаоцима је омогућено да емисију прате посредством интернета у реалном времену у термину њеног емитовања, или посредством стриминга (*streaming*) и подкаста (*podcast*) асинхроно, у било ком тренутку. Аутори су захваљујући алтернативном начину финансирања и новим медијским платформама и сервисима, пронашли начин да остану „у етру” и наставе са реализацијом емисије, без политичких и комерцијалних притисака и ограничења.

Интернет аудио-пројекат „Мјехур на мрежи” који реализује Срђан Анђелић, дугогодишњи аутор сада већ затвореног Радија Б92, до публике долази посредством интернет платформе *Миксклауд* (*Mixcloud*). Овај и слични радио-пројекти који се обрађају мањинским и маргинализованим друштвеним групама и алтернативним културним круговима и појединцима, у највећој мери опстају захваљујући ентузијазму аутора и њиховој склоности ка експериментима:

²⁰ Доступно на: <https://www.patreon.com/>, посећено 29. 4. 2018.

²¹ Доступно на: <http://www.daskoimladja.com/>, посећено 29. 4. 2018.

„Нисам налазио, као што не налазим ни данас, никакав садржај у официјелним медијима. И онда схватиш да данас можеш да направиш радио сам, да ти не треба нико. То је много добро. За радио ти треба један-два кабла, један лаптоп, на интернету иначе постоје сервиси где можеш да поставиш то што си направио. Тако да је ужасно једноставно, као клинци кад направе бенд. Направиш бенд, снимаш песму и лансираш је.”²²

Ауторске садржаје пројекта „Мјехур на мрежи” са интернета преузимају и реемитују поједине локалне и регионалне радио-станице, а аутор још увек није предузео кораке ка покретању краудфандинг кампање и позивању слушалаца да помогну његов рад донацијама, иако ту могућност не искључује.

Аутори који до публике долазе посредством својих сајтова и страница на друштвеним мрежама могу, поред директних донација од публике, да користе и неки од постојећих начина обезбеђивања прихода од онлајн-реклама, банера и спонзорисаних огласа за које се плаћа по клику, попут услуга *Google AdSense* и осталих које нуде велике интернационалне ИТ компаније, *Гуџл (Google)*, *Јаху (Yahoo)*, *Биџ (Bing)* и сл.

Иако је тај облик маркетиншког деловања у последњих неколико година забележио узлазни тренд због нових комуникацијских трендова и медијских потреба, не може се занемарити ни чињеница да такав вид финансирања сајтова може бити и прилично несигуран и нестабилан.

То потврђују и поједини програми попут *Егблoкa (AddBlock)* и сличних, који су омогућили корисницима да у потпуности онемогуће приказивање рекламних огласа на својим рачунарима, што је у великој мери довело у питање ефикасност таквог модела финансирања и одрживости сајтова.

Зато не чуди што велики број ауторских пројеката на интернету, попут наведених радијских пројеката у Србији, опстаје управо захваљујући ентузијазму и креативној енергији аутора који теже променама и новинама, а којима финансијски и материјални интереси нису примарни.

4. ЗАКЉУЧАК

Све досад речено упућује на закључак да су „мањински медији” у Србији у незавидном положају и да је, осим у случају медија цивилног сектора и појединих ауторских пројеката на интернету који још увек нису бројни, неопходно темељно приступити њиховој реорганизацији и редеофинисању постојећег модела функционисања.

²² Интервју са Срђаном Анђелићем – „Мјехур на мрежи – Радио који је са слушаоцима на ’ти””, доступно на: <https://www.slobodnaevropa.org/a/srbija-mjehur-na-mrezi-srdjan-andjelic/28210107.html>, посећено 29. 4. 2018.

Када је реч о медијима на језицима националних мањина, требало би наћи начина да се умањи и онемогући утицај владајућих политичких кругова и националних савета на њихов рад кроз адекватна законска и институционална решења, али и регулативне механизме.

Такође, неопходно је решити проблем дисфункционалности јавних сервиса, посебно РТС-а, који годинама крши законску обавезу не производећи довољан број емисија на језицима националних мањина и тиме се оглушује о основна начела мултикултуралног друштва.

Немар и невођење рачуна о специфичним потребама изражава се на јавним медијским сервисима и према маргинализованим групама и алтернативним културним круговима, деци и омладини, хендикепиранима, социјално и здравствено угроженима, итд.

Један од могућих начина превазилажења бројних проблема који закупају мањинске медије многи виде у оснивању и раду медија цивилног друштва који су досад били недовољно заступљени.

„Не треба, такође, губити из вида и да се мањинска информативна сцена још увек претежно ослања на традиционалне медијске платформе и да на пољу онлајн-медија, рецимо, заостаје за већинском медијском сценом. У превазилажењу тога управо би медији цивилног друштва могли да пруже значајан допринос и мањинску медијску понуду учине разноврснијом.” (Серенчеш, 2016: 43)

Оснивање оваквих медија и покретање нових медијских пројеката на интернету допринело би унапређивању интеркултуралне комуникације и дијалога између различитих националних заједница и јачању духа толеранције. У случају осталих маргинализованих и друштвено подређених група, били би створени бољи услови за задовољавање њихових медијских и културних потреба.

У дигиталном комуникацијском окружењу и захваљујући убрзаном развоју интернета и медијских сервиса који одговарају новим навикама и очекивањима публике, створени су другачији услови за промишљање и преиспитивање традиционалног модела функционисања „мањинских медија”.

Њихов будући развој зависиће и од техничко-технолошких могућности и формалних иновација, али и од нових модела финансирања и креативних решења и експеримената који се везују за произвођаче и продуценте медијских садржаја.

Одлучујућу улогу у трагању за разноврсним и квалитетним садржајима, који су „ослобођени” политичких и економских стега, могла би да преузме и публика која би се одрекла старих навика и склоности ка традиционалним медијима и активније окренула ка интернету и новим медијима.

ЛИТЕРАТУРА

Атон (2015): Chris Atton, *The Routledge Companion to Alternative and Community Media*, Oxford, New York: Routledge.

Грухоњић (2016): Динко Грухоњић, Медији цивилног друштва (медији заједнице) – искуства развијених земаља, у: *Медији цивилног друштва – уједињено за уједињење*, Нови Сад: Независно друштво новинара Војводине.

Мартиноли (2016): Ана Мартиноли, Дигитална медијска публика – нова очекивања, нове навике, *In Medias Res – часопис филозофије медија*, 5/8, Загреб: Центар за филозофију медија и медијска истраживања.

Прелић (2008): Младена Прелић, *(Н)и овде (н)и имамо – етнички идентитет Срба у Мађарској на крају XX века*, Београд: Етнографски институт САНУ.

Сејдиновић (2017): Недим Сејдиновић, Информисање на мањинским језицима у контексту израде нове Стратегије развоја система јавног информисања у Србији (до 2023. године), у: *Информисање на језицима националних мањина – на сјоредном колосеку*, Нови Сад: Независно друштво новинара Војводине.

Серенчеш (2016): Жужана Серенчеш, Националне мањине и медији цивилног друштва, у: *Медији цивилног друштва – уједињено за уједињење*, Нови Сад: Независно друштво новинара Војводине.

Серенчеш (2017): Жужана Серенчеш, Информисање на језицима националних мањина и преговарачки процес, у: *Информисање на језицима националних мањина – на сјоредном колосеку*, Нови Сад: Независно друштво новинара Војводине.

Станојевић, Ђорђевић (2017): Добривоје Станојевић, Марко М. Ђорђевић, Монологизација дијалога у постмодерним медијима, *Медијски дијалози, часопис за истраживање медија и друштва*, Вол. 10, Подгорица: Истраживачки медијски центар, 27–28.

ВЕБОГРАФИЈА

<https://rsf.org/en/rsf-index-2018-hatred-journalism-threatens-democracies>
<http://mediasfera.rs/2017/10/06/proglas-za-slobodu-medija-izbor-vise-ne-postoji/>
<http://www.antikorupcija-savet.gov.rs/Storage/Global/Documents/izvestaji/izvestaj%20mediji%2026%2002.pdf>

<http://www.nedimsejdinovic.com/nedim-sejdinovic-medijske-slobode-nisu-problem-njih-nema/>

<http://mduls.gov.rs/obavestenja/akcioni-plan-za-ostvarivanje-prava-nacionalnih-manjina/>

<https://www.mpravde.gov.rs/files/Akcioni%20plan%20PG%2023%20Treci%20nacrt-%20Konacna%20verzija1.pdf>

<http://www.ndnv.org/wp-content/uploads/2018/02/Treci-izvestajFINAL.pdf>

<http://birnsrbija.rs/>

<http://voice.org.rs/>

<https://www.cins.rs/srpski>

<https://szabadmagyarszo.com/>

<http://far.rs/index.php/sr/pocetna/>

<https://foruminfo.rs/>
<http://www.radioaparat.com/>
<https://www.mixcloud.com/MjehurNaMre%C5%BEi/>
<http://www.daskoimladja.com/>
<http://beton.radio.net/>
<http://radio.d59b.com/>
<https://www.mixcloud.com/balanceradio/>
<https://www.patreon.com>
<https://www.slobodnaevropa.org/a/srbija-mjehur-na-mrezi-srdjan-andjel-ic/28210107.html>

Marko M. Ђорђевић

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

Mirko M. Милетић

University Business Academy in Novi Sad
Faculty of Social Sciences, Belgrade

MINORITY MEDIA AND DIGITAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

Development Perspectives Of Minority Language Media And Civil Society Media In Serbia

Summary: In this paper “the minority media” in Serbia are viewed from a semantical perspective which does not exclusively include information in the languages of national minorities; they are deliberated in broader theoretical key encompassing the meanings surpassing the categories of national and ethnic.

“Minority media” as an alternative to the “majority” ones, are observed as a “communicational channel” of national minorities in Serbia both on the regional and local level, but also as the media of the civil society, marginalized and socially deprived groups and entities with specific cultural needs.

In digital communication environment and owing to the rapid development of the Internet and media services suiting the new needs and expectations of the audience, different conditions for deliberation and re-examining of the traditional model of functioning of the “minority media” have been created.

Their future development shall depend on technical and technological possibilities for formal innovations, and also on the new financing models and creative solutions and experiments linked with media content makers and producers.

Key words: minority media, Internet, civil society media, media audience, alternative, digital communication environment, new financing models, media liberties, new media.

Ђорђе М. Ђурђевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и
књижевности

УДК 821.163.41.09-1-248.3
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.203DJ
Оригиналан научни рад
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

ЖАНРОВСКЕ И ВЕРСИФИКАЦИЈСКЕ ОДЛИКЕ СЛОВА ЉУБВЕ ДЕСПОТА СТЕФАНА ЛАЗАРЕВИЋА

Айстиракиј: У раду испитујемо жанровске и версификацијске карактеристике текста *Слово љубве* Стефана Лазаревића. У првом делу рада, теоријски описујући *йосланицу*, *лирску* (књижевну) *йосланицу*, *лирску йесму*, те у другом версификацијски проучавајући оригинални текст на српскословенском језику, закључујемо да је текст *Слова љубве* са структурног нивоа крајње отворен и жанровски флуидан, те, заправо, аутори који сматрају да је *Слово* само посланица (Радојичић 1965, Бојовић 2007) или само лирска песма (Богдановић 1980, Павловић 1979), запостављају друге аспекте текста (песнички, односно, епистоларни), док аутори који се опредељују за хибридни жанр лирске посланице (Костић 1965, Ређеп 2007) најприближније одређују праву природу *Слова љубве*.

Кључне речи: посланица, лирска песма, лирска посланица, *Слово љубве*, жанр, версификација.

1. ПРОЛЕГОМЕНА

Прихваћено је мишљење да је *Слово љубве* написао српски деспот Стефан Лазаревић почетком 15. века, тачније у периоду од 1404. до 1409. године. Око тога се није постављало много питања, јер се у интитулацији *Слова* управо налази име Стефана деспота. Вођени овиме, наши проучаваоци средњовековне књижевности (попут Ђорђа Ст. Радојичића, Ђорђа Трифуновића, Милана Кашанина, Димитрија Богдановића) прихватили су дату тезу (Маринковић 1998: 271). Међутим, Радмила Маринковић (1998: 271–290) у тексту „О генези *Слова љубве* или деспотов *Канџонијер*” износи став у ком проблематизује деспотово ауторство. Она сматра да се текст *Слова* састоји из више слојева и да се у његовој основи налазе две песме које је Стефан Лазаревић написао у младалачким данима, док је остатак текста дописао непознати преписивач, имплантирајући у посланицу акростих, библијске алузије итд. Поткрепљено Бартовом идејом о смрти аутора, текст *Слова љубве* може егзистирати без биографизма деспота Стефана, те постојање категорије

ауторства само сужава могућност читања текста, односно даје му границу и ништи његове семантичке потенцијале (уп. Барт 1986: 179). Томе у прилогу иду и версификационе одлике *Слова*, које оправдавају став Радмиле Маринковић о постојању примарних песама.

Различите су претпоставке о неименованом реципијенту. Тајновито место „Име рек” може добити више одговора: Контантин Филозоф, сестра Оливера, вереница Јелена, Ђурађ Бранковић, међутим, опште је прихваћено мишљење Ђорђа Ст. Радојичића да је текст намењен Стефановом брату, Вуку Лазаревићу (в. Трифуновић 1965: 414–415). Ово прихватају Милан Кашанин и Димитрије Богдановић, док Ђорђе Трифуновић адресат проширује на неограничен број људи (уп. Маринковић 1998: 271), чиме се приближава тези коју ми одабирамо – текст је намењен било ком читаоцу. Еко (1965: 65) истиче да „ниједно умјетничко дјело није у ствари ’затворено’, него да садржи, у својој спољној коначности, извјесну бескрајност ’читања’”, те је текстуално место „Име рек” место отворености самог текста, место које је отворено за сваког читаоца и место у ком се структура самог дела отвара ка другим структурама. Могућност различитих читања управо је омогућена захваљујући датом месту, „зато што је за умјетничко дјело типично да се оно поставља као неисцрпни извор искустава која, осветљавајући га, изазивају помаљање његових увијек нових видова” (Еко 1965: 65).

2. ЖАНРОВСКЕ ОДЛИКЕ СЛОВА ЉУБВЕ

Посматрано у историјској перспективи проучавања текста *Слова љубве* може се приметити да су ранији научни и критички текстови пре свега усмерени на закључак да је посредни посланица, док каснији текстови упућују на лирске и песничке елементе деспотовог текста.

Аутори који су се бавили проблемом жанровског одређења *Слова љубве* (Радојичић 1965, Костић 1965, Павловић 1979, Богдановић 1980, Ређеп 2007, Бојовић 2007) не посвећују посебну пажњу одређењу термина *посланица*, *лирска (књижевна) посланица*, *лирска њесма*, што је базно место из ког настају различити ставови. Како би се ово избегло, дефинисаћемо потребне термине.

Под термином *посланица* подразумева се „епистоларски жанр византијске или старе словенске књижевности, радо коришћен за саопштавање догматских и поучних садржаја” (Богдановић 1986: 583), а чије су особине: „сажетост (нерасплинутост); јасноћа (тежња ка свакодневном говору); драг писма; једноставност и блискост са природом; пожељне су изреке мудраца” (Трифунувић 1990: 264). Уколико упоредимо изнето са текстом *Слова љубве*, закључићемо да поједини његови елементи одговарају жанру посланице: поучни садржај остварује се преко позива на одржавање (хришћанске) љубави,

драж писма карактерише топли и посвећени тон обраћања аутора *Слова*, изреке мудраца бивају остварене као библијски цитати или алузије на библијски подтекст, док остали елементи, као што су нпр. сажетост и јасноћа које се губе у поетским просторима *Слова*, изостају.

Лирска песма јесте књижевна врста, писана у стиху, мелодична и ритмична, стварана са посебним освртом на стилематичну и стилогену функцију језика, а чије теме могу бити различите, али је битно да су прожете снажним емоционалним доживљајем аутора (љубав, смрт, живот, родољубље и др.). *Слово љубве* припада средњовековној књижевности која је по контексту настанка, функционисања и сврхе различита од потоњих књижевности, те је и класификовање *Слова* само као лирске песме подједнако проблематично (в. у Павловић 1979), јер би у најмању руку подразумевало примењивање епистемичких и аксиолошких категорија једне епохе на епоху којој су дате дискурзивне праксе стране.

Лирска посланица подразумева прелазни жанр између посланице (епика) и лирске песме (лирика), при чему се задржава епистоларна форма, док се у њу уносе поменути лирски елементи.

На основу тога да ли *Слово љубве* посматрају као посланицу, односно лирску песму, могу се начинити две скупине научних и критичких текстова о датом проблему. У првој би се групи, по овој подели, налазили текстови у којима се *Слово љубве* посматра као посланица, док би друга скупина текстова подразумевала *Слово љубве* као лирску песму. Међутим, немогуће је у потпуности разграничити ове две групе, те се отуда може организовати и група текстова прелазног карактера, у којима се постиже одређена синтеза између два супротстављена става – у њима је *Слово* проучавано као лирска посланица.

2.1. Посланица

Један од првих проучавалаца *Слова љубве*, Ђорђе Радојичић, при тумачењу овог текста полази од његове намене и историјског контекста. Он вели: „*Слово* је, очевидно, деспотова посланица, упућена некој мушкој особи или је намењена неколицини људи. По тадашњем обичају, у тексту место имена стоје две речи: 'име рекавши'” (Радојичић 1965: 437). Примећујемо да он комбинује спољашњи и унутрашњи приступ проучавања књижевног текста, при чему је унутрашњи приступ полазна тачка (место у ком је деспотов текст отворен, недописан – „Име рек”), док је спољашњи исходиште. У поменуто празно место Радојичић испрва уписује име брата Стефана Лазаревића, образлажући такав поступак историјском чињеницом да су у веома тешко време по Србију њени челници били завађени, те, као искусан политичар, деспот Стефан позива брата на примирје (уп. Радојичић 1965: 437). Са друге стране, свестан тога да је посреди ипак књижевна творевина, која је по својој при-

роди универзална и отворена, Радојичић проширује број адресата, и даље остајући у историјском контексту.

На овом трагу налази се и Драгиша Бојовић, који разлаже *Слово љубве* на уводни део и остатак текста, при чему се слаже са Радојичићем да је посреди „деспотова посланица” (Бојовић 2007: 165), али само у првом одељку, у ком се налази име онога који пише, као и место за онога коме је текст намењен: „Иако прва строфа садржи уобичајену формулу посвете, њена терминологија кореспондира са доминантним мотивом песме, а то је љубав” (Бојовић 2007: 167). Становиште Д. Бојовића да је посреди двоструко жанровско одређење деспотовог текста подељеног на два дела јесте полазно тле за оне проучаваоце који покушавају да синтетизују све аспекте *Слова љубве*.

2.2. ЛИРСКА ПЕСМА

Миодраг Павловић не пренебрегава чињеницу да *Слово љубве* у свом саставу заиста има одређених епистоларних елемената, али он пре свега подразумева да је то општа карактеристика свих средњовековних текстова, који су стварани „са одређеном намером и функцијом” (Павловић 1979: 7). Напуштајући спољашњи приступ проучавања, карактеристичан за претходну групу аутора, Павловић своје истраживање утемељује у самом тексту – у језику којим је записан, у стилу, звуку, тематским и структурним прерасподелама: „Није се довољно обратила пажња на неизреченост ове песме. Израз њен је један од најдискретнијих за које наша поезија зна” (Павловић 1979: 9), или, нешто даље, „не-експлицитност постаје основна стилска одлика ове песме, начело њене поетике” (Павловић 1979: 9). Отворено место („Име рек”) Радојичић објашњава историјским контекстом, док у истом месту Павловић види сав потенцијал деспотовог дела, те изводи да је посреди песма: „*Слово Љубави* Стефана Лазаревића, песма је изузетна по некој својој спонтаности: она као да сама по себи постаје од текста – песма. Ми и не примећујемо кад почињемо да је доживљавамо као песму, а не само као текстуални документ и наговештај књижевне творевине” (Павловић 1979: 11). Јасно је и то да Павловић не иступа само као научник, већ и као песник, што је посебно видљиво у начину на који излаже своје ставове.

Попут Павловића, Димитрије Богдановић примењује унутрашњи приступ, такође не превиђајући епистоларни елемент деспотовог текста: „*Слово* је својом поетиком – као образац за писање писама, изашло из оквира стандардне епистоларне књижевности свог доба. Оно је по својој правој природи лирска песма, по теми и карактеру – једна ведрa химна о духовној љубави и љубави уопште” (Богдановић 1980: 200). У Богдановићевом тумачењу примећује се први пут да књижевни текст може егзистирати и ван епохе у којој је настао, односно, он покушава да открије који су то механизми који *Слову* обезбеђују да егзистира као уметничка творевина – као песма, годинама и

вековима после настанка. Ти механизми чисто су песничке природе. По овом се закључку Богдановић и Павловић разликују од осталих аутора.

2.3. ЛИРСКА ПОСЛАНИЦА

За разлику од горе поменутих аутора, који су се у тумачењу *Слова љубве* деспота Стефана Лазаревића опредељивали за једно од два изнета решења, следећа група аутора иде средњим путем, тако што оба аспекта текста – епистоларни и песнички – посматрају интегрално.

Пре Другог светског рата, Драгутин Костић (1965: 440) први је изнео мишљење да се *Слово љубве* може сматрати песмом: „Песма уметничка и, чини се, оригинална, и, за сада, прва позната у старој књижевности нашој ћириличкој”, чиме је започео струју истраживања карактеристичну за другу групу аутора. Међутим, он вели и следеће: „По облику ово је посланица, епистула, форма омиљена, раније, и у класичкој књижевности и, доцније, обилато негована од наших ренесансиста у Приморју и Дубровнику”. У његовом запажању истичемо то да је форма у којој се *Слово* јавља писмо, али да је, такође, по свом саставу, начину на који је писмо изречено – песма: „*Слово љубве* је *Реч о љубави*, песма апологија, похвала љубави” (Костић 1965: 440).

Последња од аутора јесте Јелка Ређећ. Она иде даље од Костића, вербализујући његову идеју синтагмом „песничка посланица”, односно „песнички састав” (Ређећ 2007: 39). Она се налази на трагу Радмиле Маринковић која сматра да су у *Слово љубве* уткане две мање песме које су раније постојале и које тексту дају песничку ноту, док сама форма *Слова* одговара епистоларној књижевности: „Прецизна анализа *Слова љубве* и аргументовани докази и закључци Радмиле Маринковић да су две љубавне песме деспота Стефана Лазаревића касније повезане трактатом у песничку посланицу, представљају изузетно значајан допринос у изучавањима средњовековне књижевности” (Ређећ 2007: 40).

3. ВЕРСИФИКАЦИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СЛОВА ЉУБВЕ

Из сачуваних се преписа види да је *Слово љубве* писано у пасусима, параграфима, којих има 10, и изнад њих се налази уводни колон: *Крајејранесе сему. Слово љубве. Прво.*¹ Проучаваоци различито називају ове параграфе; ми ћемо се овде определити за назив версет, а редове унутар њих називаћемо колонима. Термин *версей* преузимамо из предговора Александра Петрова у антологији средњовековне поезије Васка Попе, *Јујиро мислено*, у ком он истиче да је Попа користио овај термин при припреми Доментијанових текстова

¹ Текст *Слова љубве* биће фонетски цитиран према Трифуновић 1979: 173–174.

за штампу, јер версет „највише одговарају ритму реченице” (Попа 2008: 11), односно целог једног параграфа. Сваки колон представља једну синтаксичку целину, које су у тексту на српскословенском одвајане интерпункцијским знацима (тачкама или зарезима).

Међу главним карактеристикама средњовековне версификације јесу појава асонанце и алитерације. Као пример можемо навести један од наших најуспелијих стихова старе поезије – *Слово слави Саве сїлїеи Сїлацїи*, где се мелодичност стиха управо постиже концентрисањем гласова *с, л, в, а*. Божићар Ковачевић сматра да су ово главни средњовековни песнички украси који разликују поезију од прозе (в. Трифуновић 1965: 87).

Како истиче Трифуновић (1962: 41), проучавајући песничке записе са маргина старих текстова, наша некадашња поезија није имала утврђени систем версификације и она је у већини случајева бележена као проза. Некадашњи би писац/преписивач своју песничку мисао забележио у прозном облику, а савремени су преводиоци тим текстовима давали облик који они, теоријски гледано, заслужују. Исти је случај и са *Словом љубве* – епистоларна посланица писана у параграфима, ритмичка и музикална, касније преведена у стихове. Постоји и превод Миливоја Башића (Павловић 1979: 17–19) који задржава стари начин обликовања текста, што омогућава савременом читаоца веродостојнији увид у изглед примарног текста. Много познатији и пријемчивији текстови јесу преводи Момчила Настасијевића и Ђорђа Ст. Радојичића (Павловић 1979: 20–25).

Први версет састоји се из десет колона и дели се на интитулацију (први колон), инскрипцију (од другог до осмог) и двоколомну салутацију. Трифуновић (1962: 42–46) износи поставку о три врсте средњовековних стихова – тонски, библијски и силабичко-тонски. Проучавањем *Слова* уочили смо да су све три врсте заступљене. У првом версету доминирају тонски стихови. У њима влада симетрија која не зависи од одређеног броја слогова (Трифуновић 1962: 42), односно место цезуре (//) није тачно утврђено у свим колонима, али управо та произвољност њеног места доприноси ритмичкој организацији версета. У првом колону „Стефан Деспот” налазе се два гласовна удара на првим слоговима што чини паралелу са почетком другог версета. Даље кроз инскрипцију спроведена је двострука рима – римују се полустихови: 1) *мојеѿо – суѿубо – мојеѿо²* и 2) *сладчајиоуму – љубазнејиоуму – неоїлїучноуму – важделеноуму – обїлноуму – искрњему*, те се она завршава са два гласовна удара, два одсечна *Име рек*. Гомилањем епитета песник нам предочава да је особа којој се он обраћа од великог значаја за њега. Цезура је главна ритмичка подлога овог версета, ње нема у свим колонима, не јавља се у првом, другом, трећем и осмом колону, зато што имају мањи број слогова (од два до шест)

² Најједноставнији облик риме је тзв. шпанска асонанца, која подразумева да се само крајњи вокали подударају (в. Трифуновић 1962: 46).

и у њима су подударности другачије (први и осми колон поклапају се по главним ударима, а други и трећи по женској рими). Преостале колоне делимо на оне из инскрипције и оне из салутације, пошто чине две различите целине. У првој групи колона уочљиво је да леви полуколони имају сталан број слогова, док ови са десне стране представљају мешавину четверца и петерца. Десни салутацијски полуколони имају доминантне деветерце, при чему се у првом од ових колона јавља асонанца са **о**, а у другом се јавља и леонинска рима. У инскрипцији је уочљива полисиндетована анафора која доприноси компактности и целовитости песничке мисли, а такође, повезујући епитете даје им још већи значај, печат и убедљивост исказа.

Речено изгледа на следећи начин:

1. Стефан Деспот
2. Сладчајшому
3. **И** љубазнејшому
4. **И** срдца мојего // неотлчному (6 + 5)
5. **И** много сугубо // важделеному (6 + 5)
6. **И** ва премудрости // обилному (6 + 4)
7. Царствија мојего // искрњему (6 + 4)
8. Име рек
9. **О** Господи // љубазноје целованије (4+9)
10. Вакупе же // и милости нашеје // нескудноје дарованије (4 + 6 + 9)

Други версет састоји се од седамнаест колона. У њему је цезура неуједначена, јер су и његови колони доста краћи у односу на остатак највећег дела *Слова*. Као најдоминантнији јављају се петерци и седмерци, у виду полуколоне или целих колоне. Јављају се леонинске риме, риме унутар полуколоне, римују се полуколони, анафоре показују целовитост и јединство песничке слике:

1. **Л**ето и весну // Господ сазда (5 + 4)
2. **Ј**акоже // и певац рече (3 + 5)
3. **В**а нихже // и красоти многије (3 + 7)
4. Птицам скороје
5. **И** веселија // исплн прелетаније (5 + 7)
6. **И** горам врхи
7. **И** луговом пространства
8. **И** пољскије широти
9. **И** ваздуха танкаго
10. Дивними некими гласи // оглашеније (8 + 5)
11. Земљнаја же дароносија
12. **Ј**еже цветов

13. **Јеже** благоуханија
14. **И** закономноје
15. **Н** и самого чловечаскаго јестаства // обновљеније (13 + 5)
16. **И** вазиграније
17. **Достоино** // **кто** исповест (4 + 4)

Трећи версет краћи је спрам прва два и у њему се по први пут јавља библијски стих који се развија у четвртном версету. Прва два колона јесу дуги осамнаестерци, при чему је други и симетричан. Певљивост и лирску мелодичност првог замењује оштар звук другог, што је постигнуто алитерацијом гласова *сѣр, зрѣ, зрѣ...* Пети колон представљен је метричким клином, односно сваки полуколон је краћи за по два слога, чиме се добија затишје, које одмах у следећем версету бива разбијено асонанцом. Ритам је смиренији, нарушава га четврти колон, који као да зауставља читаоца да обрати пажњу на следећу библијску аргументацију:

1. **Обаче** васа **сија** инаја // чудоделија **Божија** (10 + 8)
2. **Јаже** и **острозритељни** ум // **сазрцовати** не довљојет (9 + 9)
3. **Љубов** превасходит
4. **И** не чудо
5. **Бог бо** **љубов** именујет // се јакоже рече // **Јоан Громов** (8 + 6 + 4)

Четврти версет представља до краја неизречену алузију о братоубиству, експлицитним упућивањем на библијски текст о Каину и Авељу. Говорећи о оним семантичким структурама које су иманентне реципијенту, али не и тексту, Еко (1965: 69) примећује да ако је нека фраза везана „у мојој свести с једном сумом успомена, носталгија, жеља, иста та фраза пробудиће у мени талас емоција у којима један други слушалац не би био у стању да учествује”. Управо интертекстуално оприсутњење приче из четврте књиге *Посијања* отвара хоризонт личног искуства имплицитног аутора. Иако је дати библијски наратив општепознат и као такав лако препознатљив, он се ипак формира унутар самог семантичког оквира текста *Слова љубве*, за шта је фигура аутора значајна. У датом версету не проговара се о убиству, већ се језички ток зауставља у Каиновом позиву, док преко искуства убиства и смрти деспот Стефан поставља ћутњу. Смирени ритам из претходног версета проширује се и на први колон, услед асонанце вокала *а*, који се у првом колону јавља чак десет пута. У друга два колона јавља се и шпанска асонанца, те у њима емотивна узнабујалост и неспокојство узрокују узнемиренију мелодију, коју прати скраћивање колона, при чему цезуре секу колоне на релативно симетричне целине, чиме се постиже одређена дисхармоничност између првог и друга два версета, као последица њихове тематске садржине. Парцелисаност

последњих версета имплицитно сведочи растројство које постоји у самом Каину:

1. **Васакаја лажа** // **вамештенија ва** љубви не **имат** (6 + 11)
2. **Кајин бо** // **тужди љубве** // **рече** (3 + 4 + 2)
3. **Авељу** // **изидеве** // **на поље** (3 + 4 + 3)

Пети је версет најкраћи у целом *Слову* и чине га два колона, несиметрични четрнаестерац и тринаестерац, који по свом облику представљају библијски стих; јављају се и две шпанске асонанце:

1. **Остро некако** и **бистротечно** // **дело љубве** (10 + 4)
2. **Васаку добродетељ** // **преити могуште** (7 + 6)

Шести версет у суштини је само библијска аргументација претходно изнетих ставова о љубави. Уочава се појава шестерца и понављање групе *j + вокал*, што чини главну мелодију овог версета:

1. **Лепотне сију** // **Давид украшајет** (5 + 6)
2. **Јако миро рече** // **на главе** (6 + 3)
3. **Сходештеје** // **на браду Ароњу** (4 + 6)
4. **И јако роса ајермонскаја сходештија** // **на Гори Сионскије** (14 + 7)

Седми версет има краће колоне (од шест до осам слогова), изузев последња четири, који представљају библијско аргументовање; јавља се леонинска рима и шпанска асонанца, метрички клин у седмом колону, а уочљив је полиптотон изведен од морфеме *љуб*, што сугерише на значају љубави:

1. **Јуноше и деви**
2. **Ка љубвам прикладни**
3. **Љубов вазљубите**
4. **Н праве и незазорне**
5. **Да не некако јунотство**
6. **И девство повредивше**
7. **Имже јестаство наше** // **ка божаставному** // **присвајајет се** (7 + 6 + 5)
8. **Божаставноје негодујет**
9. **Не оскрбљаите** // **рече апостол** // **Духа светаго Божија** (6 + 5 + 8)
10. **Имже знаменасте се јаве** // **јако ва крштенији** (9 + 7)

Осми версет најдужи је и састоји се из осамнаест колона, са доминантним петерцима и шестерцима. Што се тиче метричких особина, сличан је другом и седмом, јављају се анафоре, алитерација гласова *ш*, *с*, *ж*, а

мелодичност се постиже краткоћом колона и асонанцом вокала *a*, који се у дванаестом колону јавља чак девет пута:

1. Бехом вакупе
2. И друг друга близ
3. **Или** телеси
4. **Или** духом
5. Н **аште** гори
6. **Аште** реки
7. Расцепише нас
8. Давид да речет
9. Гори Гелвуискије
10. Да не снидет на вас
11. **Ни же** дажд // **ни же** роса (3 + 3)
12. **Јако Саула** // и **Јоанатана** // не сахраните (5 + 6 + 5)
13. О безлобије Давидово
14. Слишите царије
15. Слишите
16. Саула ли плачеши // обретени (7 + 4)
17. Обретох бо // рече Бог // Давида (4 + 3 + 3)
18. Мужа // по срдцу мојему (2 + 6)

Девети версет представља наставак претходног и састоји се из три библијска стиха, при чему у првом и трећем цезура ствара два десетерца. Уочљива је анафора *јакоче*:

1. Ветри же да приразет се рекам // и да из секнут (10 + 5)
2. Јакоче при Мојсеји море
3. Јакоче при Исусе судији // кивота ради Јордан (10 + 7)

Десети версет јесте последњи. Почине графемом *e*, чиме представља последње слово акростиха *Слово љубве*. Анафора *јеште* и епифора *се* увећавају позив на спајање у Христу, док су последња два стиха топосни завршетак средњовековног текста:

1. Јеште да савакупим се
2. Јеште да узрим се
3. Јеште љубовне // да сјединим се (5 + 5)
4. О том самом Христе Бозе нашем (4 + 6)
5. Јемуже слава са Отцем и са светим Духом ва бесконачније веки
6. Амин

4. ЗАКЉУЧАК

На основу изнетог, закључује се да је текст *Слова љубве* са структурно-тематског нивоа крајње отворен и жанровски флуидан, те, заправо, аутори који сматрају да је *Слово* само посланица (Радојичић 1965, Бојовић 2007) или само лирска песма (Богдановић 1980, Павловић 1979), запостављају друге аспекте текста (песнички, односно епистоларни), док аутори који се опредељују за хибридни жанр лирске посланице (Костић 1965, Ређеп 2007) најприближније одређују праву природу *Слова љубве*. Такође, битно је напоменути и то да и поред великог броја секундарних текстова о описаном проблему, *Слово љубве* још увек није потпуно жанровски одређено, чиме је пут за нова истраживања у потпуности отворен.

ЛИТЕРАТУРА

Барт (1986): Р. Барт, Смрт аутора, *Сувремене књижевне теорије*, прир. М. Бекер, Загреб: СНЛ, 176–180.

Богдановић (1980): Д. Богдановић, *Историја стипаре српске књижевности*, Београд: СКЗ.

Богдановић (1986): Д. Богдановић, Посланије, *Речник књижевних термина*, ур. Д. Живковић, Београд: Нолит.

Бојовић (2007): Д. Бојовић, *Слово љубве у светлу библијске егзегезе*, у: М. Станојевић (ур.), *Митолошки зборник 18, Тема: Професор Радомила Маринковић*, Рача: Центар за митолошке студије Србије.

Еко (1965): У. Еко, *Опћворено дјело*, Сарајево: ИП Веселин Маслеша.

Костић (1965): Д. Костић, *Слово љубави Стефана Лазаревића, Стиара књижевности*, ур. Ђорђе Трифуновић, Београд: Нолит.

Маринковић (1998): Р. Маринковић, О генези *Слова љубве* или деспотов *Канцонијер, Свећородна јосиода српска: испраживање српске књижевности средњег века*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 271–290.

Павловић (1979): М. Павловић, *О Слову Љубави Стефана Лазаревића, Слова и најпјиса*, прир. Д. Богдановић, М. Павловић, Београд: ИО Слово љубве.

Попа (2008): В. Попа, *Љупро мислено: немањинско доба: зборник средњовековне српске поезије*, Нови Сад: Академска књига.

Радојичић (1965): Ђ. Радојичић, Постанак *Слова љубве* Стефана Лазаревића, *Стиара књижевности*, ур. Ђорђе Трифуновић, Београд: Нолит.

Ређеп (2007): Ј. Ређеп, Ново тумачење *Слова љубве*, у: М. Станојевић (ур.), *Митолошки зборник 18, Тема: Професор Радомила Маринковић*, Рача: Центар за митолошке студије Србије.

Трифунувић (1962): Ђ. Трифунувић, *Из њмине њојање: Стиари српски њеснички зајиси*, Београд: Нолит.

Трифунувић (1965): Ђ. Трифунувић, *Стиара књижевности*, Београд: Нолит.

Трифунувић (1979): Ђ. Трифунувић, *Десјој Стиефан Лазаревић: књижевни радови*, Београд: СКЗ.

Трифуновић (1990): Ђ. Трифуновић, *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*, Београд: Нолит.

Ђорђе М. Ђурђевић

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Centre for the Study of Language and Literature

GENRE AND VERSIFICATION CHARACTERISTICS OF *SLOVO LJUBVE* BY DESPOT STEFAN LAZAREVIĆ

Summary: This paper examines genre and versification characteristics of Stefan Lazarević's *Slovo ljubve*. The first part of the paper gives theoretical definitions of *epistle*, *lyrical (literary) epistle*, *lyric poem*, while the second deals with the analysis of the original text, written in Serbo-Slavic language, from the point of view of versification. It is concluded that, at the level of structure and genre, the text of *Slovo ljubve* is open and unspecified; consequently, the authors that consider *Slovo* to be merely an epistle (Radojičić 1965, Bojović 2007) or a lyrical poem (Bogdanović 1980, Pavlović 1979) overlook the other aspects of the text (poetic or epistolary one), while the authors who opt for a hybrid genre, that of a lyrical epistle (Kostić 1965, Ređep 2007), most closely determine the true nature of *Slovo ljubve*.

Keywords: epistle, lyric poem, lyrical epistle, *Slovo ljubve*, genre, versification.

Александра П. Бјелић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за језике и књижевност

УДК 821.163.41-82:398.8“1918/1941“
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.215B
Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 25. март 2022.

РЕЦЕПЦИЈА АНТОЛОГИЈА УСМЕНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ВОЈИСЛАВА М. ЈОВАНОВИЋА МАРАМБОА У ПЕРИОДУ ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА

Ајстѝракиј: Антологије усмене књижевности Војислава М. Јовановића Марамбоа *Српске народне њесме* и *Српске народне ѝријовейке* представљају значајан део његовог проучавања усмене књижевности. Оне, осим што у складу са антологијском поетиком уопште, говоре о естетским критеријумима приређивача и времена у коме су приређене и просветно-педагошким циљевима, умногоме синтетизују његово проучавање усмене књижевности. У овом раду приказаћемо њихову рецепцију у научним круговима и јавности у периоду између два светска рата. Њихов фолклористички значај је, између осталог, и тај што су представљале један од првих успешних резултата антологијског представљања народне књижевности, после Вука.

Кључне речи: Војислав М. Јовановић Марамбо, антологија, *Српске народне њесме*, *Српске народне ѝријовейке*.

Војислав М. Јовановић Марамбо (1884–1968) био је српски писац, преводилац, књижевни историчар, књижевни критичар, универзитетски предавач, библиограф и дипломата¹. Школовао се у Швајцарској, Француској и Енглеској. Своју докторску дисертацију „*Гусла*” *Просјера Меримеа* (превод наш)², коју је наградила Француска академија наука, одбранио је 1910. го-

¹Више о биографији и библиографији Војислава М. Јовановића видети у: *Српски биографски речник*, [Књ.] 4, И–Ка, Нови Сад: Матица српска; Николић, Илија, *Др Војислав М. Јовановић 1884–1968*, Београд: [сопствено издање]; Финци, Ели, Слово о личности и делу Војислава М. Јовановића, *Кораци: часопис за књижевност, уметност и културу*, бр. 1–2, год. 10, стр. 51–55; Јанковић, Босиљка, Псеудоними др Војислава М. Јовановића Марамбоа, *Библиоојкар: орјан Друшћива библиоојкара НР Србије*, год. 25, бр. 3–4, стр. 393–396.

²“*La Guzla*” de Prosper Mérimée: les origines du livre – ses sources sa fortune: étude d’histoire romantique. У овом раду *La Guzla* превели смо именицом женског рода у једини *ѝусла*, иако је у српском језику ова именица pluralia tantum. Разлог нашем избору је и Меримеова одред-

дине у Греноблу. Његово интересовање за српску усмену књижевност, поред свих осталих делатности које су му биле предметом рада и проучавања, било је констатно, а негде и афирмисано положајем руководиоца Одсека за народне умотворине и председника Одбора за издавање корпуса народних песама у САНУ. Делатности проучавања усмене књижевности Војислава Јовановића могу се пратити у неколико категорија – од проучавања одјека и превода наше народне поезије у свету, преко изучавања проблема „лажне народне књижевности” до антологијског приређивања народних умотворина³. У овом раду приказаћемо рецепцију⁴ коју су његове две антологије народне поезије *Српске народне њесме* и *Српске народне њришовејке* доживеле у јавности у периоду између два светска рата.

Анѡлоѡију народних њесамa Војислав М. Јовановић објавио је 1922. године у издању Књижаре Геце Кона. Ова збирка доживела је још четири поновљена публикавања – 1923, 1926, 1927. и 1937. године. Судаћи према текстовима који су нагласили њен „долазак”, овакав тип издања био је и више него потребан у тадашњим научним и просветним круговима. Године 1922. објављено је 16 приказа у књижевној и популарној штампи.

Светозар Матић у свом приказу штампаном у *Српском књижевном гласнику* каже да је „већ давно [је] државно издање Вукове збирке исцрпено, и најлепши део наше књижевности остаје и ученицима и широкој публици непознат. Ову потребу хоће да задовољи антологија г. Јовановића, у првом реду намењена школи; и она ће је задовољити с успехом, јер је рађена пажљиво” (Матић 1922а: 157). Поред овог, он пише још два приказа, један у *Илустрованом гласнику* и други у *Гласнику ѡрофесорској грушѡва*, у којима са ништа мање ентузијазма не говори о овом Јовановићевом „подухвату” – „увек има духова који теже враћању. Г. др Војислав Јовановић, са својом садањом антологијом српских народних песама подстиче све оне који су далеко одмакли од народне уметности, да се врате ка њој, као алма-мајци свеколике наше духовности. Г. Јовановић је предузео један велики рад, који неосетно али сигурно мора оставити утиска на формацију духова код нас, бар код оних најмлађих, који почињу са белом душом” (Матић 1922б: 9). Паулина Лебл Албала, такође, истиче актуелни проблем непостојања збирки народних умотворина и њихову неопходност у српској култури – „пре свега, ваља нагласити једно: књига г. Јовановића била је преко потребна. Доиста је необјашњиво

ница јединице (*la*) уз именицу као један од смишљених знакова разоткривања „мистификације” његовог дела, чиме се Војислав М. Јовановић посебно бавио у својој докторској дисертацији.

³ Осим објављених антологија о којима је реч у овом раду, Јовановић је пажљиво сакупио варијанте за *Зборник лажне народне ѡезије*, који је, нажалост, остао само у нацрту. Такође, велики део његовог рада у САНУ тицао се и ангажмана на издању свеобухватног зборника народне поезије, који, такође, није спроведен.

⁴ Цитате приказа и огласа за антологије које су предмет нашег проучавања ускладили смо према данашњим правописним правилима.

да за дуги низ деценија од како је Вук Караџић приказао и своме народу и културној Европи лепоту српске народне поезије, од како је она опште призната као једна од најлепших и по својој емоционалности и по простоти и силини израза, од како се њеном проучавању посвећује толики низ часова по нашим школама – доста је чудновато да се тек данас јавио први покушај да се школској младежи пружи један синтетичан избор најлепших српских народних песама” (Лебл Албала 1922: 249). Она наглашава да његов „потез” није усамљен, али да је први успешан и методолошки и педагошки валидан – „било је покушаја стручних и нестручних, од званих и незваних, да се даду одабране песме, било из појединих циклуса, било из већих периода, било из једне врсте. Књига г. Јовановића, међутим, јесте прва у којој се налазе заступљене све врсте српских народних песама, почев од оних враџбинских везаних за празноверице незанабожачког доба, па до грандиозних, широких и достојанствених песама у којима се слика српски устанак у прошлом веку. И зато ће се овој књизи у првом реду обрадовати сами наставници српског језика широм целе наше државе, који се већ тако дуго злоупате без доброг штива” (1922: 249).

Павле Стефановић истиче проблем маргинализованости са којим се народна књижевност суочава већ дуго времена. Разлог томе он види управо у проблему недостатка штива које би је популаризовало. „Данас се народне умотворине не цене толико и читају се врло мало. Пуно разлога има томе, али је један од главних што се до ранијих издања апсолутно не може да дође. Због тога се народна књижевност ни у школи не ради онолико колико би требало: немогућно је деци у предавању дати оно што она треба да осете сопственим читањем, нама се чини да је штета отуда врло знатна и да се не може опростити немар оних који су требали да мисле на васпитање нашег подмлатка” (Стефановић 1922а: 159). Отуда, он хвали антологију Војислава Јовановића као „велику и популарну идеју” која је тиме „испуњена последњих дана”. Сличан став имају и Драгомир Ф. Симић и Драгутин Костић. Симић сматра Вукове збирке „исцрпним” и тешко доступним – „до неких књига немогућно је уопште и доћи” (Симић 1922: 3), док Костић налази да је национално благо „многобројно и растурено у толико многобројних издања, која су сад и оређала и поскупела” (Костић 1922: 788).

Сви критичари су сложни у једноме, а то је школска намена ове антологије, коју и сам аутор истиче у предговору. Томе у прилог говори и спомнути текст у коме аутор пише о поетичким одликама усмене књижевности, њеном развоју, класификацији, сакупљачима, преводиоцима и рецепцији у светској књижевности, у чему се заправо и огледа његов свеукупан рад на проучавању народне књижевности. У погледу овог *увода* рецепција је разнолика. Костић сматра да он овим чланком није учинио никакав посебан допринос – „пред текстом песама г. Јовановић је на 48 страна дао један уводни преглед *О српском народном њеснишију*. У прегледу нема готово ничега

нарочито новог и непознатог, све што је у Прегледу г. П. Поповића. Иста је и подела. Само што је све то у г. Јовановића некако прегледније и пријатније за читање” (Костић 1922: 791). Светозар Матић критикује Јовановићеву класификацију, у којој изостају питалице, затим непоуздане и уопштене теорије о поетици фолклора, предлажући чак и литературу коју би могао консултовати приликом исправљања својих „грешака” – „има неколико уопштених тврдњи које нису довољно доказане фактима, или које се уопште и не могу доказати. Таква је, на пример, тврдња да *усмена књижевност није лична творевина даровитих људи већ целога народа*. [...] Сувише је уопштена и ниједним фактом није подупрта тврдња о *йособној српској души, различној у нечему од других*. Напротив, Маретић је својој у књизи у *Нашој народној епизи* (коју уредник наводи у уводу своје антологије) утврдио многим примерима велику сличност српског народног песништва, не само са руским него и са Омировим епом” (Матић 1922в: 216).

Са друге стране, Драгомир Симић афирмативно говори о овом „одељку”, сматрајући га врло прегледним и иновативним у погледу података које даје о превођењу наше усмене поезије „нарочито о превођењу наше народне поезије у Енглеској” (Симић 1922: 3). Милутин Станковић на Јовановићев „исцрпан есеј” гледа као на *минијатуру књију за себе, врло значајну за читаоце*, у којој се може научити о *йсихолоји народног духа и народног йесништва*. „Оно што се је могло чути једино са универзитетске катедре, то г. Јовановић пружа широј јавности” (Станковић 1922: 3), закључујући да је „у књизи [је] на уводном месту студија пишчева о српском народном песништву у којој је на леп, јасан и концизан начин изнесено све што сваки образован човек треба да зна о народном песништву” (1922: 3).

Поред предговора, значајан део збирке, једнако подложен негативној критици, чини и речник непознатих речи и појмова из књижевности и културне историје. Драгутин Костић наводи, могли бисмо рећи – исцрпан низ појединих погрешака у тумачењима и примере за „недовољно јасно казана” и изостала тумачења – „на стр. 62 у стиху 39: *и без вјере и без чистје душе* (јер вјера ту није религија), на стр. 170 и даље *девет љути лава* (да ли су то велики и космати ловачки пси за крупну зверад: вукове и медведе или су то збиља баш зверови (пантери, обучени за лов како су их у средњем веку употребљавали и наши јунаци, судећи по цртежима на каменим саркофазима у дворишту Земаљског музеја у Сарајеву) [...] на стр. 10 за *дафину* требало би додати да јој лишће мирише као измирна, те је стога сматрају за свето дрво; на стр. 31 *йрејши* су две шаке *сасйављене*” (Костић 1922: 789). Занимљиво је да је Костићу, донекле, недопустиво што се Јовановић није посве служио Вуковим *Рјечницима* у тумачењима – „за струку недовољно је рећи сукнене хаљине, као огртач, итд. кад је Вук лепо додао да је „као шал”. [...] На стр. 8 ст. 35 *крсиа* ће бити просто место за крштење, на стр. 168 *коласи* није само шарен, него као што Вук лепо каже, на кола, тј. на кругове, са кружним шара-

ма какве се и виде на старим фрескама по манастирима нашим” (подвлачење наше) (1922: 790). Ни Перо Слијепчевић није био мање детаљан у наводима Марамбоових пропуста при тумачењу, истичући да они нису нимало неумесни када се ради о школском издању – „На стр. 77 набрајају се В. Мандушић, Стојан Јанковић и Бајо Пивљанин, па се вели да је *йрви* погинуо 1648, а друга два да су била много млађа од њега. Биће да је ово штампарска грешка” (видети више у: Слијепчевић 1922: 3). Лебл Албала предлаже да се уз речник и објашњења у потоњим издањима уврсте и илустрације предмета и слике културно-историјских споменика – „у оваквом, школском издању, било би врло zgodно унети и илустрације, било појединих манастира или предела који се у песми помињу, било појединих јунака. Поред тога што би се школска омладина на тај начин упознавала с радовима наших уметника, она би још, са илустрација урађених нарочито за ту сврху, добила тачну представу о многим предметима који јој увек остају само неодређен појам, као што су, на пример, називи разних делова одела или старог оружја” (Лебл Албала 1922: 251).

Недостатак антологије у погледу садржаја усмених варијаната, примећен од већине критичара, тиче се избора народних лирских песама, конкретније народне љубавне лирике. Приређивач се одлучио уврстити у своју збирку свега две љубавне песме, што је, са разлогом, изазвало негативне коментаре. Иако су критеријуми Војислава М. Јовановића били искључиво васпитне, у овом случају не и естетске природе, готово сви били су једногласни у осуди. Светозар Матић не види разлог оваквом поступку, упркос наглашеној природи поступка – „Али је неоспорно дао преко мере мало љубавних: свега две! Уредник то, истина, правда школском наменом књиге, али тај разлог пада пред дискретношћу већине народних песама те врсте. Школски програми садрже у себи Бранка Радичевића, реалистичку приповетку, или, од старијих, Ивана Бунића, и није било досад потребе да се ти програми мењају. Зашто би се онда изостављала народна љубавна лирика?”. Б. Т. у часопису *Трибуна*, у веома малом чланку који говори о овој антологији, ни не спомиње никакву другу карактеристику збирке осим овог недостатка – „Приређена за школску употребу, ова антологија народних песама има једну ману. Ова мана проистиче из самог циља. А то је да женских, лирских, народних песама скоро и нема. Нема оне лепе, свеже, једре еротике лирских народних песама. Нема те тако карактеристичне и сјајне поезије” (Б. Т. 1922: 3). Драгомир Симић овом придодаје и неподобност избора двају лирских песама уврштених у издање – „У одељку љубавних песма налазимо само две, ван сумње врло лепе, али опет зато не најкарактеристичније за ту групу. Међу лирским песмама љубавне су најбоље и најмногобројније, док се из Антологије нема ни приближно слика тога. Ограничење које је г. Јовановић учинио било је свакако одвећ велико, и излишно” (Симић 1922: 3).

Што се тиче избора епских песама, међу већином предложених од стране критичара, јасно је да се ради о личним естетским критеријумима, осим

у два случаја. Јовановић у свој избор није уврстио две, сложићемо се, веома важне варијанте – „Хасанагиницу” и „Бановић Страхињу”, обе већ дате у Вуковом избору. Очекивано је да је сваки критичар, који се бавио садржајем антологије, истакао овај недостатак. Светозар Матић овакав приређивачев поступак види као жељу за иновацијом, којој у овом случају и са оваквом наменом збирке није место – „Ипак, поред добрих и спорних, има овде и ствари које које треба неоспорно означити као погрешне. Кад се тиче избора песама, може се допустити да се изостави ’Женидба Максима Црнојевића’, због њене дужине, па се може допустити и то да се она замени слабијом ’Женидбом Ђурђа Чарнојевића’; могу се примити још два-три таква случаја; али је погрешка изоставити велики број врло добрих и одличних песама, ради других много слабијих које су ушле у антологију. Уредник је изоставио ’Предрага и Ненада’, ’Омера и Мериму’; изоставио је ’Хасанагиницу’ (о којој се међутим говори у уводу уз позната имена); изоставио је једну од пет-шест најбољих у народном песништву, ’Бановић Страхињу’; [...] – У неколико случајева је, вероватно, уредника водила при избору жеља за новином” (Матић 1922а: 157). Лебл Албала донекле правда овакав његов поступак, сматрајући писање антологије уопште једним од најтежих послова – „Писати антологију тешка је ствар; писати антологију за школу два пута је теже. Од више хиљада песама, изабрати једва стотину, а те да буду доиста најлепше: како се често може да превари, како се често може бити неправичан судија, како се често мора да изостави оно што је врло добро ради једног неуспелог обрта, а да му се претпостави нешто што је исто тако, или чак за један степен мање добро, али зато што ту нема тог неуспелог обрта!” (Лебл Албала 1922: 250). Ипак, не слаже се у свему са избором. Сматра непотребним избор „готово идентичних” варијаната песама косовског тематског круга „Царица Милица и Владета војвода” и „Слуга Милутин”, преко потребним већи број бугаршtica, и „најзад, како је смела изостати ’Хасанагиница’, наша прослављена ’Хасанагиница’, коју је, међутим, сам г. Јовановић унео у своју читанку за трећи разред?” (1922: 251). Војислав М. Јовановић нагласио је у свом предговору да је ова збирка само претходница једном већем и свеобухватнијем издању народних песама. Драгутин Костић у свом приказу изражава наду да ће у том случају естетско мерило састављачево имати примат – „У тој правој антологији, надајмо се, добиће главно естетско начело састављачево, пресудан значај који у овој није могло имати, загушено многим начелима и обзирима, које састављач није стигао ни споменути све. У првом реду ова, школска, књига имала је да буде Антологија *свећа* песништва народног, не само *најлепшећа*” (Костић 1922: 788). Герхард Геземан (Gerhard Gesemann) као највећи недостатак у приређачевом избору наглашава непостојање ниједне варијанте песама Старца Милице. Свестан је да свака антологија испашта због дихотомије – немогућности да се уједине естетски најлепше и, истовремено, књижевно-историјски највредније песме – „свакако је ’Женидба Максима Црнојевића’ предуга пе-

сма, али за значајно краћу, неупоредиву песму 'Бановић Страхиња', мењали бисмо радо три друге песме, укључујући и 'Женидбу Ђурђа Чарнојевића'. И зашто, у самом уводу, уопште и није поменут стари Милија, где су многи други, крајње осредњи споменути?" (Геземан 1923: 260, превод наш).

Најзад, интересантно је нагласити и суд Богдана Поповића о Јовановићевој антологији, која је нашла места у оквиру његове студије о интерпункцији у народним песмама. Он, у складу са својом методологијом, збирку види као педантно и јасно штиво, у коме је приређивач стриктно водио рачуна о верности оригиналу, али и прецизно исправио интерпункцијске погрешке својих извора. Као доказ свом суду он истиче готово једнаке своје и приређивачеве интервенције на „текстовима” – „Да су исправке у интерпункцији у антологији г. Јовановића исправне, то је, наравно, лична оцена писца ових врста, али, кад двојица раде исти посао, и, радећи независно један од другог, дођу до истих резултата, то је у великој мери доказ да су радили по неком логичном начелу, и да има вероватноће да су им резултати тачни. Писац ових редака је поредио интерпункцију у реченој Антологији с интерпункцијом коју је бележио сам у појединим народним песамама, и био је не мало – и врло пријатно – изненађен када је константовао да се његове исправке и у врло разноврсним и врло суптилним случајевима, подударају осам пута на десет са исправкама г. Јовановића. То је један доказ или јемство да се ствар може правилно извести” (Поповић 1922: 20).

Антологију народних приповедака Војислав М. Јовановић објавио је 1925. године у издању Издвачке књижарнице Геце Кона. Ова збирка доживела је још два реиздања 1926. и 1932. године. Осим што је њен излазак био примећен од стране националне недељне и дневне штампе (*Новосиби*, 3. октобар 1925, број 3; *Илустрирани лист*, бр. 41, 1925), вести о њеном публикавању одјекнуле су и у иностранству (*The Times Literary Supplement*, 1925; *Prager Presse*, 9. Oktober 1925; *Zeitschrift des Vereins für Volkskunde in Berlin*, Jahrgang 1925/1926). Њена рецепција у научним круговима била је углавном афирмативна. Јеремија Живановић у свом приказу антологије у часопису *Венац* истиче да је збирка настала из једне практичне потребе која се у науци о књижевности и просвети, пре свега, осећала већ неко време. Хвалећи „разумевање посла и особиту марљивост” (Живановић 1925: 224) приређивача, аутор се посебно осврће на разноврсност прозних жанрова који су у њу уврштени – „главни део јој чини, сасвим разумљиво, најбољи од досадашњих радова ове врсте – Вукова збирка, уз њу Врчевићеве народне приче и басне, али је употребљено још десетак других збирки, 3-4 листа који су доносили прилоге из усмене народне књижевности, многа филолошка и етнографска дела” (1925: 224) и дијалекатску разноврсност – „Г. Јовановић је узео приче из разних крајева, с разним мотивима и на разним нашим дијалектима. Тако можда збирка неће бити најподеснија и за најниже разреде средњих школа (а она је у првоме реду састављена за њих), али је тим интереснија и за кругове

који налазе да се у народној приповеци треба да проучавају и многе друге одлике, а не само оне што су досада проучене” (1925: 225).

У *Лейојису Мајице српске* изашао је кратак приказ потписан од стране „Н”, који о овој антологији говори као о природном наставку Јовановићевога претходнога рада на *Антологији народних ђесама*. Аутор сматра да „нико није био позванији да изведе овај посао од г. Јовановића, који у радове ове врсте уноси сву савесност, укус, знање и љубав научника и књижевника” и да ће служити „на ползу” не само школској омладини већ и образованим читаоцима и писцима (Н 1925: 218). Занимљиво је да у свом чланку „Карст и српске народне приповетке” белешку о овој антологији даје и Јован Цвијић. Он своју тезу да карсни облици (пећине, јаме и карсна хидрографија) имају утицај на народно стваралаштво темељи управо на примерима из Јовановићеве збирке, наглашавајући обим и значај састављачевог посла који је „између 6000 народних прича, колико су до сада штампане, [...] изабрао [...] за ову збирку само 250 најлепших, и од Вука и од других скупљача” (Цвијић 1925: 187).

Веселин Чајкановић написао је веома исцрпан приказ антологије народних приповедака Војислава М. Јовановића. Он, као и споменути аутори, афирмативно и експламативно говори о обиму и значају посла који је приређивач имао пред собом, као и о изворима које је користио приликом израде – „У антологији има 252 приповетке, подељене у два одељка: у првом (који нема нарочитог поднаслова) има 102 озбиљне, у другом 150 шаљивих приповедака. У Предговору говори г. Јовановић о карактеру и циљу своје антологије, и о принципима по којима је приповетке одабирао и редигавао. На крају књиге, г. Јовановић је дао врло добре библиографске податке о својим изводима. За антологију је употребљено не мање од 38 збирака и серија, а број сакупљача пење се до 70!” (Чајкановић 1925: 306). Међутим, он износи и примедбе које се тичу класификације приповедака. У првом реду му замера непрецизност – „није zgodно обухватити једним именом, именом приповетка или прича, толике различите родове народне прозе. Вук, додуше, није правио потребну разлику међу појединим родовима (као што, на пример, ни Хердер ни Гете нису осећали оштру разлику између приче и скаске); али после Вука, упоредо са развојем науке о народним умотворинама, постављена је и код нас јасна класификација. У Прегледу г. Павла Поповића лепо су побројани сви постојећи родови”. Затим, предлаже „избацивање” одређеног броја приповедака, које су по његовом мишљењу „ружне” и инкорпорирање других (Чајкановић овде прецизно наводи које би то мотиве требало уврстити, а које уклонити из збирке) које би допринеле бољој целовитости и систематичности антологије – „у границама оних формалних услова, које је Г. Јовановић поставио, и које имамо и ми, антологија, дакле, мора бити потпуна и систематска; из ње не сме изостати ниједан важнији мотив, ниједан важнији дио, ако га само има у каквој довољно лепој редакцији. Антологија г. Јовановића

у овом погледу није потпуна” (1925: 308). У свом приказу аутор изражава и негодовање у погледу приповедака које је сакупио Владимир Красић⁵, а које нису нашле свог места у Јовановићевој антологији. Такође, сматра да је превелики удео оних народних прича које је сакупио Вук Врчевић, одричући њима (и њему) књижевне вредности – „Друго нешто изненадило ме је – то су велике симпатије ученог и елегантнoг аутора какав је г. Јовановић, за Вука Врчевића! Врчевић је слаб аутор уопште. Он је или бележио приповетке (овде мислим само на дуге, озбиљне приповетке) од рђавих приповедача или их је ставио на хартију тек после дугог времена, када му је догађај у причи већ ишчилио из сећања, и због тога су његове приповетке фрагментарне, недокршене, нелогичне тј. догађаји се не развијају по шаблону утврђеном за народне приповетке, догађаји недовољно мотивисани” (1925: 309–310).

Антологије народних умотворина Војислава М. Јовановића, које су, како смо видели, доживеле и бројна издања и бројне приказе, биле су запажене, корисне и потребне у времену између два светска рата. Естетска и васпитна начела приређивача одговарала су њиховој школској употреби, што и истиче већина критичара. Недостаци, пак, условљени опет ограничењима оваквог типа издања, очекивани су и оправдани, осим, сложићемо се, у случају изостанка две веома важне варијанте наше усмене поезије – „Хасанагинице” и „Бановић Страхине”, иако је, претпоставићемо, приређивач имао на уму њихову популарност и, најзад, заступљеност у уџбеницима за матерњи језик. Ово свакако не умањује њихов значај, у периоду када су се појавиле, као један од првих успешних покушаја антологијске репрезентације усмене књижевности у нашој литератури након Вука. Већина приказивача ових двеју збирки је и истицала управо тај допринос које су учиниле у то доба „несташнице” и, на неки начин, „засићености” Вуковим збиркама.

ЛИТЕРАТУРА

Б. Т. (1922): Б. Т., Др Војислав М. Јовановић. Антологија српских народних песама (Издање Геце Кона), *Трибуна*, XI/1922, 30. април, бр. 96, 3.

Библиофил (1925): Библиофил, *Српске народне приповејке*, Антологија Др Војислава М. Јовановића, *Илустровани листи*, Београд, 1925, бр. 41, 20.

Глонар (1922): J. Glonar, *Srpske narodne pesme*. Antologija. Priredio dr Vojislav M. Jovanović. Školsko izdanje. Beograd, 1922. XLVIII + 350 str, *Ljubljanski zvon*, 42/1922, br. 8, 504–505.

Геземан (1923): G. Gesemann, *Srpske narodne pesme*. Antologija. Priredio dr Vojislav M. Jovanović. Školsko izdanje. Beograd. Geca Kon 1922, *Archiv für slavische Philologie*, XXXVIII/3–4, 259–260.

⁵ У књижевној критици познат је став Војислава М. Јовановића према збиркама Владимира Красића. Видети више у: Јовановић, Војислав М., Красићеви плагијати, *Српски књижевни гласник*, 1932, 16. јануар, књ. XXXV, бр. 2, стр. 131–140.

Живановић (1925): Ј. Живановић, Др Војислав М. Јовановић. *Српске народне приповећке*, Београд, *Венац*, II/1925–1926, књ. XII, св. 3, 224–226.

Костић (1922): Д. Костић, Антологија српских народних песама. Приредио др Војислав М. Јовановић, *Мисао*, 4/1922, IX/58, 788–791.

Лебл Албала (1922): П. Лебл Албала, *Српске народне њесме*. Антологија. Приредио др Војислав М. Јовановић, Школско издање, Београд, Издање Геце Кона, *Просветни гласник*, XXXIX/1922, св. 3 и 4, 249–251

Матић (1922а): С. Матић, Др. Војислав М. Јовановић: *Српске народне њесме* (Антологија) (издање геце Кона), *Српски књижевни гласник*, књ. VI, бр. 2, 157–158.

Матић (1922б): С. Матић, Др. Војислав М. Јовановић: *Српске народне њесме* (Антологија). Изд. Геце Кона, Београд, *Илустровани листи*, бр. 21, 25. 5 – 1. 6. 1922, 9.

Матић (1922в): С. Матић, *Српске народне њесме*. Антологија Др Војислава М. Јовановића, *Гласник професорској групишва*, 2/1922, бр. 5, 214–216.

Н. (1925): Н., Једна антологија *Српских народних приповедака*, *Лейојис Матишце српске*, ХСIX/1925, књ. 306, св. II–III, 218.

Поповић (1922): Б. Поповић, Интерпункција у српским народним песамама, *Сирани њрељед*, Београд, 1936–1937, год. VII и VIII, бр. 1–4, 1–21.

Симић (1922): Д. Ф. Симић, Др Војислав М. Јовановић. *Српске народне њесме*. Антологија. Изд. Књижаре Г. Кона, *Демократија*, 4/1922, 835, 3.

Слијепчевић (1922): П. Слијепчевић, Др Војислав М. Јовановић: *Српске народне њесме*. Антологија. Приредио – Школско издање. Београд. Изд. Књиж. Геце Кона, 1922, 350 стр. (са сликом Филипа Вишњића), *Народ*, Сарајево II/1922, бр. 18, 3.

Станковић (1922): М. Станковић, *Српске народне њесме – антологија*. Приредио др Војислав М. Јовановић. Школско издање, Београд. Издавачка књижарница Геце Кона, 1922, *Народна просвета*, IV/1922, 28. мај, бр. 40, 3.

Стефановић (1922а): П. Стефановић, Др Војислав М. Јовановић, *Српске народне њесме*. Антологија. Школско издање. Београд, 1922. Издавачка књижарница Геце Кона, 1922, *Нови живот*, 1922, 22. април, књ. IX, св. 5, 159.

Стефановић (1922б): П. Стефановић, Нова антологија, *Београдски дневник*, IV/1922, 30. април, бр. 115, 3.

Стефановић (1922в): П. Стефановић, Најновија антологија народних песама (приредио др Војислав М. Јовановић. Издање књижаре Геце Кона, Београд, 1922), *Трговински гласник*, XXXII/1922, 28. април, бр. 94, 2.

Цвијић (1925): Ј. Цвијић, Карст и српске народне приповетке (Поводом збирке *Српске народне приповећке* др Војислава М. Јовановића), *Гласник Српској географијској групишва*, Београд, св. 11, 187–189.

Чајкановић (1925): В. Чајкановић, *Српске народне приповећке*. Антологија. Приредио Др Војислав М. Јовановић. Изд. Г. Кона. Београд, *Српски књижевни гласник*, 1925, XVI/4, 306–310.

Aleksandra P. Bjelić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Užice

Department of Language and Literature

RECEPTION OF VOJISLAV M. JOVANOVIĆ MARAMBO'S ANTHOLOGIES OF ORAL LITERATURE IN THE PERIOD BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Summary: Anthologies of oral literature by Vojislav M. Jovanović Marambo, *Serbian folk poems* and *Serbian folk tales*, represent a significant part of his study of oral literature. Apart from being in accordance with general features of anthologies – reflecting aesthetic criteria of the compiler and the epoch in which they were published, as well as the educational goals – these anthologies largely synthesize Jovanović's study of oral literature.

This paper presents the reception of the anthologies by both scientific circles and the public in the period between the two world wars. Jovanović's contribution to the folkloristics is, among other things, reflected in the fact that his anthologies represent one of the first successful attempts, after Vuk, to collect the works of folk literature.

Keywords: Vojislav M. Jovanović Marambo, anthology, *Serbian folk poems*, *Serbian folk tales*.

Милан П. Милошевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41.09˚276˚42
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.227M
Оригиналан научни рад
Примљен: 1. март 2022.
Прихваћен: 6. мај 2022.

СУБВЕРЗИВНИ ДИСКУРС ПРОЗЕ У ТРАПЕРИЦАМА

Ајсџраќиј: Књижевници су због својих литерарних радова неријетко кроз историју бивали судски процесуирани, жртве прогона, забрана, јавног изругивања и клеветања. На удару критике јавног мнијења углавном су се налазили због уношења реалија у фикционални наратив и препознавања функционера власти у کاریкираном актеру. Умјетницима и њиховим фикционалним конструктима судило је и цензорско тијело социјалистичке Југославије. Будно мотрећи „на спољашњег и унутрашњег непријатеља”, цензорско тијело је у опису задатка имало препознавање и сузбијање субверзивних гласова у умјетничком свијету.

У овом раду ћемо дати увид у субверзивност југословенске *прозе у траперицама*, изузетно специфичне стилске формације заједничке књижевности. Опсежним разматрањем компетентности критике која се, по нагону идеолошког или личног предубјеђења, острвила на „нови израз” прозе у траперицама, покушали смо освјетлити позадину ригорозног односа јавног мнијења према тзв. модерној литератури којом су се хтјели имплементирати капиталистички назови у југословенски систем вриједности. Детекцијом сумњивих момената у круцијалним текстовима југословенске прозе у траперицама (*Чанџи*; *Кујши*, *сџари мој*; *Белешке једне Ане*) те њиховом подробном наратошком анализом, утврђивали смо и оповргавали штетност неканонистичког писања *цинс прозе*.

Кључне ријечи: Александар Флакер, *проза у траперицама*, субверзија, антијунак, Чанџи, цензорско тијело, Звонимир Мајдак, експеримент.

1. ХОЛДЕН КОЛФИЛД И ЈУГОСЛАВИЈА

ПРОЉЕЋЕ

Тек трачак сунца и руља већ све друкче гледа.
Фрајери изводе ко мјесечари кад им пригусту:
Раскапчају капуте, цели свет и околица њихов
Зато кај поновно снимају санак свој пусти...

Одмах проради перспектива, планови се кују.
Старо зрушити! За старе Славене нас ни брига!
Ново бу боље, макар жуљало ко нови ципелиши.
Нисмо јенпут цвали а на крају исцрвила се фиға.

Падају заклетве на вјерност до гроба и рикверц.
Озбиљне татице критички своје боље половице куже.
Мишићима скочи цијена као и женском мљекарству.
Живљење има смисла кад се висибаве и секс здруже.

И стари и млади сатима буље у пупољке.
Чуде се как их природа ни зезнула ни овај пут?!
Јер у року године дана пуно тог отишло до врага.
На половима лед се стањил, скоро бумо сви капут!

Ако још има правих волова, и они туле: прољеће!
Вјерно је прихајало и мраве нам спустило в гаће.
Нема друге већ на брзину си поњушит цветје,

Јер и прољеће је, бормеш све краће и краће...

(Мајдак 1976: 37)

Пјесму „Прољеће” Звонимира Мајдака навели смо овдје, у уводном дијелу рада, како бисмо сликовито и ваљаним примјером објаснили конвенције једног од најоригиналнијих модела у свјетској књижевности 20. вијека – *ѝрозе у ѝрајерицама (jeans prose)*. Овим садржајним именом Александар Флакер је насловио засебни тип романа (Флакер 1983: 24), настао у окриљу сексуалне револуције и *beat* генерације. За претечу и параметар *ѝрозе у ѝрајерицама* Флакер је узео најпознатији роман Џерома Д. Селинцера *Ловац у жићу* (1951). Конструисан од бунта шеснаестогодишњег Холдена Колфилда, овај Селинцеров романескни првенац освојио је свијет својим непосредним приступом теми малољетничких слобода и приповиједањем у првом лицу са незанемарљивом дозом ниподаштавања свијета одраслих, понајвише оличеном у жаргону, генерацијском „новомовору”. Помодарско бунтовништво против *есѝаблшменѝа*, које је, између осталог, покренула популарност овог Селинцеровог дјела, било је само увод у американизацију европске омладине, која се наставила преко хипијевског покрета и рокенрол музике.

Значај *Ловца у жићу* по свјетску књижевност налазимо у радовима Селинцерових сљедбеника, који су, надограђујући основни концепт, постали представници *jeans prose* а које је Александар Флакер, на основу компатибилних композиционих одлика, детектовао у неким европским националним књижевностима (руској, пољској, њемачкој). Многи од њих нису ни крили

да су приповиједаче у својим романима градили по угледу на Холдена Колфилда. Заједничко начело свим дјелима *прозе у траперицама* било је то да је у питању „проза у којој се појављује млади приповиједач (без обзира на то да ли он наступа у првом или трећем лицу) који изграђује свој осебујни стил на темељу говореног језика градске омладине и оспорава традиционалне и постојеће друштвене и културне структуре” (Флакер 1983: 36). Штиво такве конструкције су читаоци широм Југославије, засићени високопарношћу тема и стила књижевне елите, једва дочекали.

Југославија је, након 1948. године, стидљиво одшкринула врата и англосаксонској књижевности која је, упоредо са режимски подржаном социјалистичком пропагандом, највише имала уплива у стварање заједничке националне књижевности. Хвалоспјевни стриктној оданости систему као јединој правој врлини коју омладина треба гајити у социјализму су веома брзо, већ поткрај педесетих година XX вијека, постали контрапродуктивни. Испразна партијска фразеологија изродила се у предмет омаловажавања и својом блазираношћу утрла пут поједностављеном рјечнику шунд литературе.

Тачност изјаве Јарославе Блажкове да Холден Колфилд „[...] има браћу по цијелом свијету, [...] омладину [...] у посвема другој друштвеној средини” (Флакер 1983: 37–38) потврдила се и у југословенској књижевности. Одмах након првог таласа опијености *Ловцем у жици* и планетарне популарности филма *Бунјовник без разлога* (1955) почели су се у Југославији спорадично појављивати млади аутори који су, мање или више, слиједили Селинцеров концепт писања. Јављање новог израза у заједничкој књижевности и југословенски допринос овој списатељској моди, у двадесет година њеног постојања (1956–1976), систематски је рашчланио Александар Флакер у својој истоименој студији о прози у траперицама. Да би одстранио из литературе о младима сва неодговарајућа и гранична дјела, Флакер је степен чистоте неког домаћег романа у траперицама, као и његову репрезентативност, утврђивао помоћу схеме опозиција **недорасли ↔ одрасли**, интелигенције оличене у приповиједачевом идиому и вјеродостојности стилизованог усменог говора. Он је југословенску прозу у траперицама (а тиме и читаву заједничку књижевност) подијелио по националном кључу и то на српску, хрватску и словеначку. Наишавши само у тим савезним републикама на наслове који „очијукају” или у потпуности контемплирају конструктивну схему прозе у траперицама, своју подјелу додатно је образложио и различитим узорима¹

¹ „Међутим, уза сву несумњиву наочност узора и предлога претежно америчке провенијенције, знатну су улогу у конституирању *JP* у појединим националним књижевностима играле, дакако, и националне традиције, а затим и поједини источноевропски модели” (Флакер 1983: 40–41). Јаку националну традицију код српских писаца Драгослава Михаиловића и Милисаве Савића такође категорише као разлог граничности њихових изванредних првената: романа *Кад су цвјетале њиве* и *Љубави Андрије Курандића*. По Флакеру, *Тикве* се одликују „[...] врло чврстом структуром која правилним распоредом збивања подсеја на класичну

Све до појаве *чудне девојке* Миње Николић у роману *Излећ у небо* (1957) Гроздане Олујић и њеног бруталног пандана Чангија (1963) у истоименом роману Алојза Мајетића, критика и цензура нису примијећивале нити озбиљно схватале приповиједаче у наративима који су се изражавали у жаргону. Повлачењем *Чангија* из продаје и скраћивањем *Излећа у небо* Гроздане Олујић не успијева се искоријенити *холденизам*². У духу „траперица” се наставља писати, па тако у опусу многих југословенских писаца налазимо барем по једно дјело које, мање или више, одговара начелима ове прозне формације (Звонимир Мајдак – *Кужши, сџари мој*, Момо Капор – *Белешке једне Ане* и Ласло Вегел – *Мемоари једној макроа*). Поткрај шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог вијека у бившој држави се много аутора бавило темом младалачког, неполитички обојеног бунта. Тај је период изњедрио, поред понајбољег романа југословенске прозе у траперицама (*Кужши, сџари мој* Звонимира Мајдака) и тек један, са овом прозном формацијом кореспондентан, филм – *Млад и здрав као ружа* редитеља и сценаристе Јована Јовановића.

2. СУБВЕРЗИВНИ ДИСКУРС ЈУГОСЛОВЕНСКЕ ПРОЗЕ У ТРАПЕРИЦАМА

Самозваним или опуномоћеним цензорима у бившој Југославији свака препозната „чудноватост” у наративу и свако „скретање са стаза револуције” били су оштро критиковани као субверзивна пропаганда. Клице младалачког бунта су биле сјечене у свом заметку опресивним мјерама ондашњег режима, а једна од њих је била и стерилизација жестоког уличног жаргона својственог младима са чеднијим језичким финесама (отуд изрази попут „зафркавати” и „зезати”). Одговор на питање да ли су аутори најрепрезентативнијих дјела југословенске прозе у траперицама (Мајетић, Мајдак, Капор) стварно жељели подривати културне и идеолошке тековине или је то, као у већини случајева, био само умишљај исувише ревносних апаратчика, покушаћемо дати у овом раду.

Субверзија је појам из војнополитичке терминологије и као такав се, изван свог основног семантичког оквира, различито и контекстуализује. У ширу употребу и на „лош глас” субверзија је доспјела у хладноратовско вријеме. Тада је она од Марксовог не обавезног негативног конотирања прикривеног дјеловања против неправедног друштва с циљем да се оно из коријена

трагедију, а писан[а] је стилизираним језиком београдске улице” (Флакер 1983: 18), док је Савићев Курандић типичан „[...] *сеоски младић* који се примакао градској култури али је у бити не интегрира” (Флакер 1983: 95).

² Холденизмима се називају жаргонски неологизми и идиоми у језику младих (Кастроново 2009: 107).

промијени, добила значење било којег вида супротстављања и отпора властима. Иако се дефиниције субверзије разликују од рјечника до рјечника, у свима се под тим термином подразумијева акција или друштвена појава којом се поткопава и дестабилизује власт, поредак или идеологија.

Немали број стваралаца су своја дјела градили с намјером да подбуне масе на протест против власти, у чему је, сигурно, предњачила социјална књижевност. Млади књижевници окупљени око загребачког часописа *Крутови* званично су се залагали за много невинији циљ – оживљавање, реанимацију и „модернизацију књижевног израза” (Бошњак 2002). Нови израз за који су се залагали, у првом реду Иван Сламниг и Антун Шољан, те другачији, модернији приступ актуелним темама³, „освјежили” су читалачку публику, уморну од поучних романа са темама из НОБ-а и шаблонизираних неоромантичних јунака, социјалистички освјешћених младића са високо развијеним осјећајем за морал и правду. Потрага за једноставним људским причама и неполаризованим карактерима, који су све само не свеци, окретало је читаоце петпарачкој литератури у којој се могло пронаћи нешто од *noir* елемената, пријекто потребних конзументима писане ријечи као отклон и драгоцјена откријепа од силесије соцреалистичких *билдунгсромана*.

Први додир јавности са новим изразом био је уједно и први детектовани проблем са југословенском прозом у траперицама⁴. Роман *Чанџи*

³ Нова генерација пјесника покушала је традиционални поетски израз замијенити савременим, примјеренијем модерном добу. О њиховом циљу најбоље се изразио Бранислав Глумац у својој пјесми без наслова из збирке *Жујџи њра коњ*:

[...] кажем вам:
крепало је вријеме озбиљних пјесама
и у новој поетици неозбиљно је говорити о души [...]
пан је кит с долчевитом око врата
чело му је бетонско
поглед октански [...]
а да и не говорим како смо наивно вјеровали
да су муда пријекто потребна за први стих јаке пјесме [...]
као зимске гуме на фолксвагенима
тако потребним кад пада ах
не смијем рећи снијег
све бјеше другачије у наше вријеме
ин ауе тајм [...]
молим да ми не спомињете влати траве walt whitmana
неки гњили јесењи дан
тјескобу [...]
сада смо на жалу једне заиста нове поетике
и костури преко којих доједрисмо и открисмо
земљу
као да спомена вриједни нису. (Глумац 2008: 44–45)

⁴ Иако је оспоравање садржаја *Излејта у небо*, првог романа Гроздане Олујић, старијег датума (изашао је 1957. године), *Чанџија* (1963) сматрамо првим правим „проблемом” југословенске прозе у траперицама, поглавито због судског процеса који је поведен против њега.

Алојза Мајетића је доживљен као удар на социјалистичку едукацију омладине засновану на скромности и прегалаштву појединца, због чега су аутор и издавач позвани на одговорност. Да ли је Мајетић стварно имао намјеру поткопавањем социјалистичког поретка прискрбити себи титулу дисидента? Из данашње критичке перспективе, Чанги као први „чисти” приповиједач југословенске прозе у траперицама, удаљен од ратних помрачења свијести и постављен у мирнодопско вријеме и под свјетла велеграда, није ништа друго до саможиви вјетрогоња који својом агресивном природом плијени али је без конкретног плана и моћи подривања. Добродошао апаратчицима као доказ њихове ревности, Мајетићевом роману се замјерала природа и размишљање самог Чангија јер је он, као такав, лош узор потенцијално одушевљеном читаоцу, у којег би, својим примјером, имплементирао материјалистичке вриједносне ставове.

Индиција за горенаведене оптужбе, мада много „невинијих” капацитета од оних који су им додијељени у хиперболисаним интерпретацијама цензорског апарата, у *Чангијевом* наративу није мањкало. Насловни антијунак, Чанги Станишић, младић много ноншалантнијих животних назора од оних препоручених омладини у социјалистичком друштву, члан је разуздане *клаије* која дивља загребачким улицама. Након једне *журке*, отуђује аутомобил и њиме усмрћује пролазника. Истријежњен у секунди, одлучује се за бијег на омладинску радну акцију. *Клаија*, схвативши шта је посриједи, здушно покушава омести истрагу иследника Грабовца и тиме помоћи другу. Чанги се на радној акцији повиновао правилима заједнице али само привидно, тек толико да не упада у очи бригадирима. Досљедан у својој безобзирности, Чанги упира све снаге у планирање даљег бијега, а на мисли о покајању, пријављивању и издржавању казне не троши вријеме. Његове интимне премисе су постулати бруталних приповиједача у траперицама⁵ и иако је функција тих исказа удаљавање *Чангија* од калуца наратора у производним романима, они су, мада плод фикције, озбиљни укази на многе недостатке тадашњег поретка, на пример насилност народне милиције или неуспјех индоктринације омладине⁶. *Чанги* је, због усхићености насловног антихероја спонтаном

Фактографски приказ тока суђења, цензурисања „порнографских” дијелова и повлачења романа *Чанги* из књижара дио су наратива његовог својеврсног наставка – *Čangi off gotoff* (1970).

⁵ За репрезентативан примјер дезилузионистичких начела Чангијеве *клаије*, али и за назначаване разлике између класичног и бруталног приповиједача у траперицама, можемо узети њихов шовинистички поглед на полну зрелост дјевојака: „[...] дјевојку треба дехименизирати, али тако да се она у дефлоранта не заљуби, штавише, ни да га замрзи, то јест да дјевојка почне обожавати коитирање, али не с једном особом него опћенито, с мушким дијелом човјечанства, с клапом” (Алојз Мајетић, *Чанги*, Прогрес, Нови Сад, 1963, 44).

⁶ Увријежено је мишљење да се на радне акције ишло из идеолошких разлога, тј. да се буде друштвено користан. Чангијев бијег на једну такву није био логичан потез „свјесног социјалистичког омладинца”, већ једини излаз за бјегунца пред законом. Признање да је на ОРА-ма било и таквих „реакционара” угрозило би углед још једног социјалистичког мита.

безобзирношћу његове генерације, роман хвалоспјев земним задовољствима и законски кажњивим ужицима, али и наратив који је дефинисао прохтјеве подмлатка друштвеног метиља социјалистичке Југославије – тзв. *црвене буржоазије*:

Имао би своја властита фина колица с климатским уређајем... и зеленим стаклима у цинемаскопу... котачи с бијелом гумом... антена подрхтава... двије стотине миља на сат... И не само кола. Имао бих вилу од стакла и алуминија, у дворишту базен од пластике... а у њихалци, разапетој између двије палме, љуљуска се моја осма или осамнаеста жена, пије коктел у којем пливају три коцке леда, потпуно нага, као сирена... (Мајетић 1963: 49)

Чангијева сањарења овог типа су, из перспективе данашњег читаоца и проучаватеља, тек занос једног инфантилног тинејџера. Та очигледност додатно отежава правилно разумијевање негативног става цензорске комисије о оваквим постулатима за *dolce vita* југословенске омладине.

Чанги духом одудара од протагониста актуелних наслова. Његов карактер, који је потпуно у духу *нове џоеџике*⁷, највидније попуњава језичка компонента. Њоме је Мајетић успио остварити аутентизацију простора и ликова. Сама чињеница да је за говор и интимни монолог актера изабран језик „полусвијета” – аутохтони загребачки жаргон из раних шездесетих – и да је, као такав, монтиран у лик који је сушта супротност социјалистичком освјешћеном младићу, била је исувише провокативна за цензорски апарат. Већ овај Мајетићев потез се могао разумијети као субверзивни акт уперен против, од власти препоручених, манира писања. *Чангијев* наратив, сав у инсистирању на извитопереним начелима младежи⁸ и склоностима ликова да обезвријеђују и унижавају социјалистичке пропагандне митове⁹, ни чињеница да му је

Како би нереаговање на Чангијево исмијавање младих људи који су се ту нашли због искрене жеље да изграде сваки кутак своје земље било једнако признању, судска забрана романа је била логичан слијед. Петнаестак година касније, нереаговање ангажованих критичара на сатиричан тон у приказивању истина о акцијама у хумористичком стрипу *Васа Траса* (1981) и филму *С.П.У.К.* (1983) ознака су издасаја социјалистичке цензорске пресије.

⁷ Нови, савремени израз најавили су 1960. године заједничком збирком пјесама млади писци Алојз Мајетић, Бранислав Глумац и Звонимир Мајдак.

⁸ Да Чангијевој *клаиш* сексуалне бестијалности нису стране, писац нам сугерише већ уводном сценом у роману, тј. игром сињске алке у кућној атмосфери. Називање егзибиционистичке играрије именом ове традиционалне игре је одличан приказ ниподаштавања вриједности до којих држе старији.

⁹ Иронија је обавезан елемент дискурса младих људи, па се она ни у *Чангију*, зарад вјеродостојности, није смјела заобићи. Неријетко су на њеном удару социјалистичке реликвије, нпр. химна *Хеј, Словени* или, како је у *Чангију* приповиједач назива, „врло стара пјесма”: „Чанги није стајао чврсто као клисура и није пјевао да му узалуд пријети понор пакла” (Мајетић 1963: 87).

Ни банализовања функције радне акције и свођења овог сегмента југословенске исто-

окосница фиктивна није спасила сврставања у „опасне елементе”. Фиктивна прича о савременом младићу, инфицираном цивилизацијским добрима а не важећом доктрином, смјештена у фиктивну југословенску садашњост задахнута реалијама, преозбиљно је схваћена. Разлоге за то, ако занемаримо шкодљивост Чангијевих цивилизацијских комплекса по могуће адресате, можемо наћи у Мајетићевом разбијању лингвистичких и романескних калуца, обилној ласциности овог романа и изругивању социјалистичком контексту.

„Једна од темељних претпоставки прозе у траперицама на подручју сувремене социјалистичке средње и источне Европе је њезин отпор, првенствено средствима ироније, шаблонизираним и клишеизираним језику чиновничко-канцеларијског типа, језику новинске публицистике и масовних медија, сувременој политичкој реторици говора и митинга, па све до клишеизираних фразеологије друштвених знаности и марксизма, онакве каква се употребљава у настави и популаризаторској лектури” (Флакер 1983: 171). Овај навод Александра Флакера је могуће појашњење за изузетно незадовољство критике романом *Чанџи*. Осјетна иронија у тону клишеа похватаних по састанцима многих социјалистичких тијела или меморисаних из њихових гласила можда врџећа увјерења партијаца, али је исувише нејака да буде протумачена као потенцијално лош *најџуџак* младима:

Друга чета, збор. Нешто слично нисам чуо откако сам жив. Друга чета, збор. Смијешно. Прозивају, развучимо ушеса... А, ту смо. Друга чета. Шаљиво... [...] Постројавање у четвероред. Све саме свјеже ствари. Као предвојничка. (Мајетић 1963: 40, 42)

Звонимир Мајдак, најплоднији аутор југословенске прозе у траперицама, своју списатељску каријеру је започео карактеризацијом обузданијих нарави од Чангијеве. Испрва окренут умјереном жаргону (*Тий на зеленој ливади*, *Уклеџи мојоциклизџи*) а више урбаном инстинкту младих (*Млагић*, *Гледаоци*, *Играчи*), поучен реакцијом на Мајетићев израз, много је умјешније приступао прозивци системских „грешака”. Мајдакова рана дјела краси раскошна дескрипција, али и устаљена резигнација актера у сталној потрази за излазом из егзистенцијалистичке монотоније. Њихово бунтовништво углавном не прелази границе штуре натукнице изговорене у сред опширног

рије на потрагу за сексуалним партнером није узмањкало у *Чанџијевом* наративу: „Црнокусу с косим жабљим очима видео сам раније у граду. [...] И згодне бебе кроче на изградњу. Нисам то знао. На крају би могло испасти бомба забавно. Оставимо лирику; него: је ли паметно што идем доље на овакав начин, у оваквом облику, у оваквој амабалажи?” (Мајетић 1963: 40).

Гњусо, градски *боу*, не види себе ни своје *френгове* искрено у „тој ствари”, раду за заједничку добробит:

„Да ли је Чанги укебао какво невинашце? Мора да фрајер навелико глуми свјесног омладинца” (Мајетић 1963: 105).

вајкања на злехуду судбину или ироничне опаске на рјечник социјалистичког апарата:

Тко ће дати стипендију за мој факултет?! А ја нисам дијете палог борца да могу тражити стипендију за најбезвезнији факултет на свијету. (Мајдак 1966: 91)

Она то добро зна и зато ме савјетује да затражим стипендију или се запослим у дрвном комбинату. То је звучнији назив за пилану и радионицу намјештаја. (Мајдак 1966: 92)

Мајдак је свој концепт „прилагођавања али не и погрбљивања” слиједио све до 1970. године и наслова који му је донио епитет бестселер писца. У свом роману *Кужиси, сџари мој*, Мајдак је, истакавши на појединим мјестима у наративу однос власти према „хрватском питању”, наступио изазивачки, дисидентски. Тако је, у том часу политички подобном, ставу Глисте, за борбе старијих незаинтересованог представника омладине, супротставио булажњење пијаног Милчека:

– Млади мој пријател, ја идем з вама. У Осијек, у Осијек, у бој, у бој! – почео се драти господ Милчек. Али никога то није узбуђивало. – Ми, Хрвати, смо гузице – изусти и нагне из чаше.

– У те воде не пливам с вама – огради се Глиста. – Ако тако наставите, ја се чистим. Хвала на друштву, молим! Ја у респт не идем због било чега, да се размемо! Ја сам Хрват, то ћу пред сваким поновити, али то је моја ствар, то ни никог брига. То ја задржавам за себе. Је л’ так? (Мајдак 1981: 150–151)

Исту тему Звонимир Мајдак продубљује неприкривеним алузијама на „великохрватску Голготу” – Крижни пут¹⁰ у свом наредном бестселеру изузетно провокативног наслова *Пази, иако га осџанем невина*. Сумњу да то није само згодна досјетка, реалија с чијом се стварносношћу кријепи фиктивни наратив, већ да је прије списатељски трик чијим се потенцирањем желе обез-

¹⁰ Роман *Пази, иако га осџанем невина* почиње приповиједањем „крижног пута” несрећног Теофила Снобока. Он у Загребу 1945. године, непосредно пред улазак партизана у њ, уплашен, бира бијег са пораженим усташким снагама и гине пред Блајбургом. Иако је овај псеудоисторијски сегмент искоришћен само због биографичности јунакиња романа, Марте и Леле, прво његово помињање у књижевности доступној масама могло се етикетирати као „националистички памфлет”, „глас емиграције” (Мајдак је роман започео током свог боравка у Ајови, САД) или неком сличном омиљеном флоскулом социјалистички подобних дежурних критичара. Ипак, они су више пажње посветили наслову романа и натрухи порнографског у њему него самом садржају, што зачуђује јер је роман изашао у јеку тензија које су довеле до сецесионистичког покрета МАСПОК.

бједити високи тиражи, говори и то да се „хрватске корјенике” Звонимир Мајдак не лишава ни у будућим дјелима.¹¹

У годинама „тихог јуришања на социјалистичке светиње” Боре Ћосића, Драгослава Михаиловића и Борислава Пекића, овакав иступ већ формираног писца се могао протумачити као намјера да се са актуелним темама подигне тираж романа, али и реакционарном агитацијом. Ипак, књижевна критика Мајдаку није замјерила ништа од онога што је замјерила Алојзу Мајетићу због *Чанџија*: вокабулар¹² антијунака, инсистирање на „фрајерском сопству” те порнографију и несоцијалистичко размишљање омладине. Уметањем тема за старије у уста младима, Мајдак је, поготово у романима из тетралогиије *Куржии, сџари мој*¹³, „постарио” и умудрио своје актере. Банализовањем опозиционих начела југословенске прозе у траперицама, Звонимир Мајдак је булеваризовао овај наративни модел до нивоа жанровског хибрида.¹⁴ Овим потезом она је изгубила оригиналност тј. „статусно и разликовно обележје”, постала је „конфекција” (Пијановић 2018: 210), сезонски хит, трендовски допадљиво опште мјесто у савременој књижевности, обична „поза у траперицама без френдовског у свом бићу”¹⁵.

Млагућа (1965), роман невеликог обима, Звонимир Мајдак је објавио у периоду афирмације, у првој деценији свог књижевног рада. Иза овог наслова, за потоњег Мајдака недовољно звучног и асоцијативног¹⁶, крије се нарратив пун јаловог набоја агресије типичног за младе приповиједаче у траперицама. Наративни субјект је неименовани младић који је, стицајем околности, након завршене школе, добио мјесто управника пољопривредне задруге

¹¹ Изјаве попут „Има в мени нешто од хрватске корјенике” и пјевање забрањених пјесама саставни су дио романа *Сџари дечки* (1975), а геспон Фурланово страсно фаворизовање господског, пријератног Загреба „у којем се знао ред”, немогуће је пренебрегнути током читања романа *Лова до крова* (1984).

¹² Неочекиваној читаности романа *Куржии, сџари мој* умногоме је кумовала и његова лексика. Говор урбаних загребачких *кићова* је био одлично прихваћен у вријеме популарности различитих дијалеката. О фасцинацији публице језичким варијацијама тих година довољно говори енормна популарност дијалекатских ТВ серија (*Љубав на сеоски начин, Наше мало мистио*) у свим републикама бивше СФРЈ.

¹³ Тетралогиију *Куржии, сџари мој* чине романи: *Куржии, сџари мој* (1970), *Сџари дечки* (1975), *Гадни њаркић* (1980) и *Лова до крова* (1984).

¹⁴ Најбољи примјер прелазног облика из „чисте” прозе у траперицама у хибридни жанр најближи производном роману јесте прекројени сценарио за филм *Куржии, сџари мој* (1973), који је, заједно са Звонимиром Мајдаком, потписао редитељ Ванча Кљаковић.

¹⁵ Навод Пере Квесића забиљежен при разговору са аутором обављеним у Загребу 10. 1. 2020. године.

¹⁶ Звонимир Мајдак је, одмах након романа *Куржии, сџари мој*, раскрестио са академским приступом књижевности и окренуо се лакој фабулирању зарад приближавања читањелској публицы. Високе тираже је (под својим и под именом Сузана Рог) обезбјеђивао на помпезан и тривијалан начин – еротским и националистичким алузијама у насловима (*Пази, иако да остианем невина, Миџика курва, Купање са Кајшарином, Шева на журу, Желим још њуно њуна, Поново сам неморална и њокварена, Хрвајиска кухиња*).

у провинцији. Накупљени бијес, због одговорности коју носи његов положај надређеног, летаргије подређених, мртвила руралне средине, препредености сељака и, понајвише, због удаљености од градске вреве, младића упућује на разговор са својом савјешћу и другим ја. У тим тренуцима озлојеђености наизмјенично користи и прво и друго лице једнине. Младићева интимна исповијест је динамични неуспјех да се прикрије унутрашњи немир, који је, између осталог, изазван и трулим темељима социјалистичког друштва:

Али људи су тако лијени, на сваком кораку желе те исмијати и не окренеш ли се правовремено, све ће отићи низбрдо и ти ћеш бити крив, стављен на лед, испитиван, критизиран, кажњен. А прави кривац, онај који није довољно стегао неки завртањ па је stroj ишао непрописно брзо и на крају се разлетио, тај ће и даље побирати своју плату, пити пиво у кантини до изнемоглости у суботу навече. И смијати се. Баш њега брига за тзв. друштвено власништво. Њему би толико тога требало доказати и у главу утувити. Сви курсови овог свијета и сва предавања недјелом прије подне неће га промијенити. Он не осјећа одговорност и све што он не осјећа као своје лично, као оно на што може плунути, што може разљућен разбити у парампарчад, све то за њега није важно и баш му се фућка што косилице кисну, што плугови рђају а креч хлапи. (Мајдак 1965: 6)

Разљућен спознајама о несавршености људског фактора у колективу којим руководи, младић, поред својих сарадника који су „необразовани, курсисти, једва описмењени сељани [...] бојажљиви, халапљиви на оно мало своје плаће” (Мајдак 1965: 55), не штеди ни своје надређене – инспекторе из задружног савеза:

За својих посјета, пошто су се једва пробали Ланд ровером, најели и поткријепили вином из задружног подрума, распитали за цијену јаја (а то значи: друже управитељу, набави им двјеста, триста комада по апсурдно ниској цијени) и других производа потребних кухињи, они ме желе видјети оптимистички расположеног, увјереног да ће приноси бити рекордни, обавезе извршене. (Мајдак 1965: 56)

Проказивањем задругара незнајши и задружних функционера са манирима „јагњеће бригаде”, Мајдак се, на примјерен књишки начин, обрачунава са институцијама у чији рад није било упутно јавно упирати прстом. Мање или више оправдане сумње, а самим тим и осуде, да субверзија у њиховим текстовима може круцијално да утиче на друштвени преображај, ни наивнији наративи се нису успјели ослободити. Поред случајног превида цензорске комисије на роман у којем не мањка назадњачког дискурса, једино објашњење које се неће дотаћи ауторове политичке подобности за непримијећивање и нереаговање на Мајдаковог *Млагућа* јесте вербовизуелна идентификација

мјеста радње. Неименовањем приповиједача, замјеном имена лица њиховом функцијом (тракториста, газдарица) и градирањем локација радње по величини (град, село, варош), Мајдак, знатно умјешније од Алојза Мајетића у *Чанџију*, онемогућава визуелну препознатљивост локалитета. Универзализовање окосница фабуле замућивањем вербовизуелне идентификације, до те мјере да се радња романа могла смјестити и у Југославију и у било коју земљу Источног блока, није манир прозе у траперицама већ учинковито „средство одбране” преузето од књижевника традиционалног приступа којем су прибјегавали кад су хтјели избјећи нартаје бранитеља социјалистичке мисли. О томе колико штете може изазвати непридавање пажње дистопичности локације при несамокритичном „шамарању” социјалистичких вриједности говори нам случај филма *Млад и здрав као ружа* Јована Јовановића, који је због тога био скрајнут 35 година.

Изузмемо ли спорадичне, ироничним тоном изречене, опаске са идеолошким призвуком¹⁷, Мајдакова „хрватска питања”, два романа која се само генерацијски и стилски наслањају на прозу у траперицама (Михаиловићев *Кад су цвџале тикве* и Ћосићев *Улоја моје њородице у свџској револуцији*) и субверзивне а неполитички обојене имплицативне исказе¹⁸, од свих наслова југословенске прозе у траперицама за подесан примјер налазимо само још један у чијем садржају су се могле пронаћи по социјализам штетне индиције. У ринг с идеологизираним, догматизованим свијешћу и културом ушао је *редак звер*, једина антијунакиња југословенске прозе у траперицама након Миње Николић из романа *Излећ у небо* Гроздане Олујић, тинејџерка Ана из *Бележака јегне Ане* Моме Капора (1972). И она, попут осталих приповиједача у траперицама, узгаја оспораватељски однос наспрам свијета одраслих, друштвених структура и њиховог клишеизираниог језика и, генерално, сваког облика канонизирание културе.

¹⁷ Слободан Галац, наратор у роману Гроздане Олујић *Гласам за љубав*, имитира свог очуха док прича свима у кући добро знану причу о свом одрастању у ратним условима и потоњем херојству. Иснијавање ратних заслуга „друга директора” овдје су и више од обичног протеста пасторка због очуховог вербалног разрачунавања с њим. Натукницу о социјалистичким кастама назиремо и у Бубовом ироничном коментару „Баш добро што ти је стари члан партије”, датом након уласка у луксузно опремљен стан Тањиног оца (Ведел 2001: 29).

¹⁸ Субверзивни капацитет прозе у траперицама у домену „васпитног кваритеља омладине” далеко је замашнији од њеног антисоцијалистичког потенцијала. Дobar примјер за то је опис обичног дана једног *факша*: „Фино смо ја и Глиста то изводили. Били смо шегрти. Тко нам је што могао? Увече времена за извоз. Ради што те воља. Иди у кино на каубојски филмић, иди недјељом на текму, зезај се у сластичарници или испред кућице у којој стари Јумби пече костање, шверцај се на трески, штоса ради, проњуши по тржници, дрпи коју брескву или наранђу, шчипни за гуз коју кумицу, виси у бирцузу или мљечњаку гдје фрајерице и фризерке пију кавице, погледај кога има на трамвајској станици, тко игра рукош или ногош на школском игралишту, наслони се на 'наму' и чекај док киша престане, кужи добре пичке, покушај се убацити код које наивке, попуши једну, две пљуге у друштву каквог платфусисте, до миле воље зијевај и простачи – Исусе, можеш ли замислити нешто више перфа?!” (Мајдак 1981: 7).

Са бунтовничким жаром ријетко виђеним и код бруталних приповиједача у траперицама, Ана, јунакиња ове козерије, покушава, уз *винчићу* и *кофријановић*, изнијети писцу своје разлоге за бијег од куће. У бујици магнетофоном забиљежених информација којом нас Капорова „лајавица” у потрази за слободом засипа, проналазимо мноштво момената у којима она сумња у општеприхваћене вриједности. Битну улогу уобличавања њеног гласа у субверзивну силу играју хумор и комичност израза које постиже различитим стилским фигурама (најчешће иронијом, игром ријечи, хиперболама и алузијама). Капор, „аутор ове хронике, писане искључиво за забаву читаоцима” због које „заувек испада из такозване озбиљне књижевности” (Капор 1972: 209), вјештим маневрисањем Анином инфантилношћу открива нам коријене њеног незадовољства. Епичност идеолошког наратива о поратном добу је, једноставном генезом Адине породице и увијањем у причу о „рођеним Београђанкама”, деградирана, исмијана и демистификована:

Једнога дана после рата, неки даса у кожном капуту до земље упадне у нашу кућу и извређа деду на мртво име што има одвојено купатило, а посебно WC. Узалуд га је деда дочекао упарађен као божићна јелка, са два низа одликовања и свачим, узалуд му је причао колико је пропешачио за ову земљу и све, тај се даса лепо усели код нас и, миц по миц, исфура деда Гаврила напоље. [...] За то време онај даса у кожњаку, што је испљубао деда Гаврила као проклетог буржуја, узимао је редовно лекције из једења ножем и виљушком, а на његово учење енглеског језика у лингвистичком центру потрошено је толико магнетофонских трака [...] [и] још увек говори енглески као припитомљени орангутан! [...] Могу вам рећи да сам га једанпут посматрала кроз ограду и да му коса у руци много боље пристаје од телефонске слушалице! Изгледао је начисто некако озарено што се најзад докопао једне познате познате ствари, хоћу да кажем!

Деда, зна се, у међувремену одапео, није дочекао да прочита у новинама како је даса кожњак скинуо – али, мислите ли да нам се неко извинио? Одликовања смо морали продати у комисиону, бакута постала крајње десно оријентисана ројалисткиња, матори аполитичан, маман нервозна, – једино мени ништа не фали. (Капор 1972: 37–38)

Раскринкавањем жеђи за стицањем некадашњих револуционара а садашњих функционера, који су поратном конфискацијом дошли у посјед „буржујских” кућа, уздрмава се имиц новопечених становника престонице, на које је Ана посебно острвљена, али и тековина револуције. Од Аниног немирења са позицијом аутсајдера, на коју је доспјела захваљујући породичној неподобности, Капор је изоловао честице за конфликтни набој потребан за вјеродостојан карактер приповиједача у траперицама. У контекст наивних исповиједи брбљиве тинејџерке Капор је, на масама разумљив начин, у на-

ратив *Бележска* уткао и актуелне теме (дехероизација, ратно профитерство, социјална неједнакост) и то без изневјеравања начела наративног модела. Ана тиме постаје гласноговорник малог човјека, она је представница маргине, локализмима и жаргонизмима обојеним језиком дистанцирана је од нормативног центра. Све наведено не умањује бриткост њеног куђења и незадовољства некритичном јавношћу:

- Шта мислите о политици?
- Када изјутра прочитам новине, дође ми да тужим државу...
- Због чега?
- Због тога што смо све погрешно учили у читанкама! (Капор 1972: 14)

Иако ни њој самој није ампутиран нерв за цивилизацијске комплексе, Ана највише енергије троши на критику социјалистичког естаблишмента тј. *american kind of life* повлашћених, *црвене буржоазије* и њених потомака:

Богами, освојили сте Београд! То је факат. Куд ви прођете, ту трава не расте! Гледам вас како сваке суботе и недеље тутњите својим „опелима” и „фордовима” улицама... Трубите ли – трубите! [...] Ви: аутолакирери, сервисери, подмазивачи, предузимачи, тапетари, спољнотрговинци, вулканизери, икебанаши, мунђароши и тркељатори – вама говорим! [...] Дакле, наздрављам вама, нашој новој олигархији, талијанским керамичким плочицама за купатила, абажурима за лампе, стилском намештају [...] вашим ауспусима, венчаницама од Кардена и завесама од габардена, вашим базенима, вашим ноћним чуварима, бившим пуковницима, вашим девизним рачунима, вашем тајном злату у Швајцарској и у горњој вилици, вашим парцелама поред Дунава, вашим шумама, вашим барокним квакама, вашим радионицама у којима се рекреирате и вашим слатким кафаницама поред друмова, вашим колекцијама слика, вашем вискију до кога сте стигли путујући чак од ракије „брље”, вашим енглеским травњацима, вама који не знате ни речи енглеског, вашим пластичним фонтанама, каминима и холандским лустерима, библиотекама без књига, клавирима без икога ко би на њима свирао – наздрављам вама, освајачима овог града, вама господо подмазивачи. (Капор 1972: 215)

Овај извадак из монолога Сулета Благосеривог, Аниног *френда* са Аде, премашио је најсмјелија очекивања читатељки *Базара*¹⁹, а са закључком истог *Белешке јегне Ане* пробиле су капацитет „истине” предвиђен за забавно штиво. Цензорски апарат, као и у случају Мајдакових дјела, није реаговао. „Невине” имплицативне алузије тинејџерке дуга језика из првих поглавља о *бакујии* као класном непријатељу, о сумњању у тачност новинског садржаја („*Политика* никад не лаже!” – Капор 1972: 36) или о студентским демонстрацијама („Шта ’оће ови студенти ког ђавола? Стално се нешто буне!” – Капор 1972: 58), нису наводиле читаоце на забрињавајућ крај *Бележска* и директ-

¹⁹ *Базар* је специјализовани женски часопис издавачке куће „Политика”. У њему су, у облику фељтона, први пут биле објављене *Белешке јегне Ане*.

ну прозивку криваца за социјалну неједнакост. Неправовремена реакција на Анино *иџркељисање* и неузимање истога за озбиљан глас побуне, знак је попуштања соцреалистичких стега и уступ у корист демократских слобода.

3. ЗАКЉУЧАК

У наративима сведеним „на плесњак и мајмуњак”, исприповиједаним језиком који је „крпљавина кајкавског и каванског”, као и пјесништво које није „херметично-елитарно-ерудитско” већ „фрајерске мини-исповиједи, [...] лирски упртци о ужићу-пићу-жићу” (Ладан 1976: 88), неразумно је тражити аргументе за антисоцијалистичко дјеловање помоћу којих би се проза у траперицама могла прогласити субверзивним штивом. У „новом изразу” не мањка отворено изнијетих декадентних ставова младих приповиједача, али они су више продукт судара индивидуалне аутономије и социјалне интеграције него посљедица незадовољства радом партијских функционера. Како је ширитељ владајућих друштвених „лажи и истина” махом старији нараштај, политичке и антидржавне активности младима не улазе у поље интересовања. „Чисти” приповиједачи „у траперицама” су заробљеници свог микрокосмоса у који политика и власт немају приступ или тек минимално, као тема разговора вриједна само њихове ироније и презира.²⁰

Испрва не схватајући каноне прозе у траперицама записане у катихизису Холдена Колфилда, југословенско цензорско тијело се хватало у коштац с нечим њему непознатим, а довољно необичним да исто прогласи штетним. Подозривост судија задржала се само на оповргавању моралности фиктивног садржаја неколико романа који одговарају наративном моделу прозе у траперицама, да би након тога подржало, па чак и подстакло, њену префорулацију у забавно штиво почетком седамдесетих година прошлог вијека.

У истој мјери и хваљен и оспораван, овај приповиједни модел кратког даха настао је у вријеме ослобађања човјека од стега традиционалних и увријезених преоцби о функционисању свијета и животу појединца. Као амалгам сексуалне револуције, битништва, рокенрола и поп-арта, а уједно и антиципација данас свеprisутног *coming of age* жанра, проза у траперицама је најаутентичнији вид књижевног бојкота.

²⁰ Најбољи доказ за ову тврдњу налазимо у разговору „старијег” и „млађег” у берберници:

- А кај ја знам кај тебе интересира?
- Богме не политика!
- Кај ти имаш против политике? Политика је за паметне људе...
- Паметни навек највише нахрдају!
- Так млад а без идеала. Ја не размам кај ту децу уче у школама? Гди би то завршило?
- Нетко на Мирогоју, а велика већина на Мирошевцу, там још има плаца. (Мајдак 1981: 186)

ИЗВОРИ

- Вегел (2001): Л. Вегел, *Мемоари једној макроа*, Београд: Стубови културе.
- Глумац (2008): Б. Глумац, *Исписница*, Загреб: ВБЗ.
- Капор (1972): М. Капор, *Белике јегне Ане*, Београд: ПФВ „Основомица”.
- Капор (2005): М. Капор, *Хеј, нисам ти то причала*, Београд: Књига-комерц.
- Квесић (2019): П. Квесић, *Перорез, Славијевац*, Загреб: Ин Три.
- Мајетић (1963): А. Мајетић, *Чанџи*, Нови Сад: Прогрес.
- Мајетић (2004): А. Мајетић, *Чанџи*, Загреб: Вечерњи лист.
- Мајдак (1965): З. Мајдак, *Младић*, Загреб: Младост.
- Мајдак (1966): З. Мајдак, *Гледаоци*, Загреб: Напријед.
- Мајдак (1969): З. Мајдак, *Играчи*, Загреб: Младост.
- Мајдак (1974): З. Мајдак, *Главни да се тура*, Загреб: Знање.
- Мајдак (1976): З. Мајдак, *Фрајерски ноктјурно*, Загреб: Знање.
- Мајдак (1978): З. Мајдак, *Куржиси, сџари мој; Сџари дечки*, Загреб: Графички завод Хрватске.
- Мајдак (1980): З. Мајдак, *Гадни њаркини*, Загреб: Аугуст Цесарец.
- Мајдак (1984): З. Мајдак, *Лова до крова*, Загреб: Знање.
- Мајдак (2002): З. Мајдак, *Пази, иако да осџанем невина*, Београд: Народна књига, Алфа.
- Михаиловић (1983): Д. Михаиловић, *Кад су цветале џикве*, Београд: БИГЗ.
- Олујић (1984): Г. Олујић, *Излеј у небо*, Београд: Народна књига.
- Олујић (2018): Г. Олујић, *Гласам за љубав*, Београд: СКЗ, Партедон.
- Пленздорф (1978): U. Plenzdorf, *Nove ratnje mladoga W.*, Zagreb: Znanje.
- Савић (1972): М. Савић, *Љубави Андрије Куранџића*, Београд: СКЗ.
- Селинцер (1995): Џ. Селинцер, *Ловац у жиџу*, Београд: Хаос.
- Шољан (1963): А. Шољан, *Издајнице*, Београд: Просвета.
- Шољан (2004): А. Шољан, *Крајки излеј*, Загреб: Вечерњи лист.

ЛИТЕРАТУРА

- Кастроново (2009): D. Castronovo, Holden Caulfield's Legacy, *J. D. Salinger's The Catcher in the Rye – New edition* (ed. Howard Bloom), New York: Infobase publishing, 105–113.
- Ладан (1976): Т. Ладан, Поговор, у: Звонимир Мајдак, *Фрајерски ноктјурно*, Загреб: Знање, 88.
- Мешић (2018): М. Мешић, *Субверзија и књижевност*, дипломски рад, Универзитет у Сарајеву.
- Милошевић (2020): М. Милошевић, На трагу Холдена Колфилда: Елементи прозе у траперицама у филму *Млад и здрав као ружа*, *Филолошки преглед*, XLVII/1, Београд: Филолошки факултет, 161–188.
- Михаљевић (2008): Н. Михаљевић, Пјесникова потрага за јединством, *Исписница*, Загреб: ВБЗ, 9–17.
- Морети (2000): Ф. Морети, *Bildungsroman* као симболичка форма, *РЕЧ*, 60/5, Београд: Фабрика књига, 417–452.

Пијановић (2018): П. Пијановић, *Искушења младог бунтовника*, поговор, у: Гроздана Олујић, *Гласам за љубав*, Београд: СКЗ, Партенон.

Флакер (1976): А. Флакер, *Стилске формације*, Загреб: Свеучилишна наклада Либер.

Флакер (1983): А. Флакер, *Проза у ирајершцама*, Загреб: Свеучилишна наклада Либер.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОР

Бошњак (2002): Б. Бошњак, Антун Шољан и часопис *Кругови*, *Друштво хрватских књижевника Исидарски оџанак*, <http://www.dhk-pula.hr/pristupi-osvrti/detailni/antun-soljan-i-casopis-krugovi>, посљедњи приступ 19. 6. 2019.

РАЗГОВОРИ

Разговор са Пером Квесићем обављен у Загребу 10. 1. 2020. године.

Milan P. Milošević

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD student

SUBVERSIVE DISCOURSE IN JEANS-PROSE NOVELS

Summary: Because of their literary works, writers have often been persecuted, put on trial, banned, libelled or publicly ridiculed throughout history. The vitriol of public opinion was mostly focused on introducing real facts into fiction, or portraying actual political figures in a caricatural way. The censorship committee of socialist Yugoslavia was itself not above putting artists or their fiction on trial. With a watchful eye, searching for “external and internal enemies”, the censorship had a mission to recognize and suppress subversive artistic works.

This paper analyzes the subversive character of Yugoslav “Jeans Prose”, genre with very specific stylistic features. The paper deals with examining the competency of literary critics that went against the “new expression” of the Jeans Prose – either because of personal animosity or for ideological reasons; in addition, it shed some light on the background of the public opinion and its attitude towards so-called modern literature, aimed at incorporating capitalist ideals into Yugoslav system of values. By detecting suspect elements in the most prominent novels of Yugoslav Jeans Prose (*Čangi*; *Kužiš, stari moj*; *Beleške jedne Ane*), as well as examining their narrative structure in detail, the so-called damaging effects of the non-canonical Jeans Prose are delineated and debunked.

Keywords: Aleksandar Flaker, Jeans Prose, subversion, antihero, Čangi, censorship, Zvonimir Majdak, experiment.

Nataša V. Ninčetiović
University of Priština in Kosovska Mitrovica
Faculty of Philosophy
Department of English Language and Literature

УДК 305-055.2:821.111
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.245N
Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 25. март 2022.

CATEGORIZATION, COMMODIFICATION OF WOMEN AND FEMALE STRUGGLE FOR POWER IN THACKERAY'S *VANITY FAIR*

Abstract: Indoctrination of women in Great Britain reached its peak during the Victorian age. The embodiment of this peak is the phenomenon of separate spheres. The Victorian culture categorized women as either Angels in the House or fallen women. These moulds were reflected in the Victorian novel. In contrast to common categorization of women, Thackeray makes an effort in *Vanity Fair* to represent real women, women who do not fit into prescribed types and definitions. This research attempts to prove that both Becky and Amelia are aware of their inferior position. Both of them do what they consider socially acceptable. Their identities are performed, but Amelia's performance passes as natural, whereas Becky's acting is recognized. They succeed to dominate men they get in touch with. While Amelia marries Dobbin, morally the most prominent character of the novel, Becky's triumph is short-lived. One of the main causes of the moral crises of the Victorian era is society's attitude toward women. Thackeray suggests that only a radical change in beliefs will lead to their better position.

Keywords: Becky Sharp, Amelia Sedley (Osborne), rebellion, object, marriage, the femme fatale, the "Angel in the House", the "fallen" woman.

1. INDOCTRINATION OF WOMEN IN VICTORIAN BRITAIN

As Raymond Chapman notices in his book *The Victorian Debate: English Literature and Society 1823–1901*, English society went through a period of tremendous flux and change during the Victorian era. Chapman underlines the fact that "fortunes [we]re made and lost, reputations rose and fell" (Chapman 1968: 145) in a short period of time, so that individuals had to adapt quickly to these changes. Similarly, Jennifer Hedgecock claims that the Industrial revolution confused the Victorian society. As a result of this confusion, there was a need to "codify gender and class differences" in British society (Hedgecock 2008: 24).

Therefore, there were major differences in terms of what was considered appropriate for the members of various classes and genders. However, one fact was

out of the question – the Victorian age as a male age, an era when men were in the positions of power. The male power structure feared the empowerment and emancipation of women. As a consequence, one of the most important tasks of the authorities was to convince women that their inferior position was for their own good.

Although indoctrination of women is not the legacy of the nineteenth century¹, it is certainly a period when the indoctrination reached its peak. This peak is embodied in the phenomenon of separate spheres. The common belief was that the two genders, due to their different genetics, were predetermined for diametrically opposed social roles. Women, who were perceived as emotional, vulnerable, and intellectually inferior to men, were considered appropriate for domestic sphere. On the other hand, men were perceived as aggressive, competitive, rational and practical human beings, which made them appropriate for the public sphere. Those women who did not want to aspire to reach the image of the ideal women, known as the “Angel in the House”, risked to be labeled as “fallen women”².

Although women were commonly considered morally superior to men, there was a deeply entrenched belief that their character was not consistent and that it was liable to various influences. The society prompted the attitude that particularly women’s sexuality should be kept under control. Having in mind fears of the liberated females, it comes as no surprise that the Victorian novel, as the dominant literary genre of the period, dealt with the “Woman Question”. As Tim Dolin observes, the Victorian readers (which had a great per cent of female readers) were very much interested in the question “what would happen if women took charge of their lives and articulated their ambition or anger?” (Dolin 2005: 137).

The position of woman in the Victorian society became one of the most important themes of the Victorian novel. When it comes to William Makepeace Thackeray, one of the major Victorian novelists, he often wrote fiction dealing with this issue. Speaking of *Vanity Fair* (1848), Thackeray’s masterpiece, we are going to demonstrate that Thackeray attempts to represent real women in this novel, women who do not fit into Victorian moulds and codes. The protagonist of the novel is a notorious, unconventional Becky Sharp who threatens the stability of the existing power structure. Becky seemingly accepts Victorian objectification and commodification of women, but she aspires to use this commodification in her favor. Although Becky succeeds to climb the social ladder, her triumph is short-

¹ Joan Perkin, the author of *Women and Marriage in Nineteenth-Century England*, argues that women in Britain lost their equality when the Normans invaded the island. The Normans brought feudalism with them. After the invasion of the Normans men took control of all social resources, which they used to dominate women (Perkin 2002: 1).

² Whereas the Angel in the House stands for an ideal woman of the Victorian age, who is selfless and submissive, the fallen woman, according to Dijana Tica, refers to women who had any kind of extramarital sexual experience. However, Tica remarks that homeless women, as well as mentally ill women and women who expressed immoderate emotions and passions, were also considered fallen (Tica 2012: 77).

lived. As in most Victorian novels, the order is retrieved by the end of the book. Ambitious Becky and passive Amelia achieve only partial success in achieving their goals. The society regains its stability, but the questions concerning the position of women and the effects of their commodification and categorization remain open.

2. CATEGORIZATION OF WOMEN

Thackeray makes an effort to represent women realistically, to show that real women do not fit into prescribed moulds and categories. Katharine Rogers asserts that Thackeray masterfully balances the positive and negative aspects of the “good” and “bad” Victorian woman (Rogers 1972: 257). As Tica and Rogers notice, Thackeray’s experience with traditionally “good” women accounts for his excellent characterization and understanding of women. Whereas Rogers elaborates on his complex relationship with his “adoring, strong-willed and saintly” (1972: 257) mother, Tica claims that Thackeray’s marriage with a weak and passive Isabella revealed to him all the imperfections of “the Angel in the House” (Tica 2012: 79). However, Rogers states that ambivalence that Thackeray felt for “good” women does not mean that he rejected this type of woman, but that he was able to see both its positive and negative side (1972: 258).

Choosing Becky Sharp for the protagonist of the novel Thackeray “challenges the conventional idea of a heroine” (Wheeler 1985: 49). As Sandra Gilbert and Susan Gubar remark in *The Madwoman in the Attic*, most of the Victorian novelists chose passive and submissive female characters for the heroines of their novels. Gilbert and Gubar claim that the novelist perceived strong and independent female characters as potentially dangerous because they possessed traits traditionally associated with men, such as selfishness, aggressiveness and vivacity. According to Gilbert and Gubar, characters like Becky are rebels who protest against traditional gender roles. Women like Becky cause fear because their “male” characteristics may jeopardize authority and traditionally dominant position of men (Gilbert, Gubar 2000: 29).

Though critics such as Dijana Tica describe the character of Rebecca Sharp as an embodiment of the “fallen woman” (precisely, an unconventional fallen woman), the critics such as Jennifer Hedgecock and Heather Braun advocate the position that Becky does not fit either into the category of the Angel in the House (the domestic woman) or into the mould of the fallen woman. Their hypothesis is that Becky represents a femme fatale, a woman who “enters mainstream Victorian culture without being detected as dangerous” (Hedgecock 2008: 17). Though the femme fatale has the same or similar starting point as the fallen woman (an orphan, law origin, sexual misconduct), she, unlike the fallen or domestic woman, does not take the conventions of Victorian culture seriously. Unlike the fallen woman, whose reputation is permanently destroyed, the femme fatale does not give up even

when her affairs are exposed. For example, when Rawdon accuses Becky of having an affair with Lord Stayne, she does not think that everything is lost. She quickly makes new plans and moves on. Unlike fallen women, whose destiny in life and fiction was often a tragic one (take Hardy's Tess as an example), the character of Becky Sharp possesses remarkable energy, which accounts for her position as the most vivid character and heroine of the novel.

3. ATTITUDE TOWARD MARRIAGE

As Suzanne Fagence Cooper notes, the whole British society, including “journalists, novelists and even the Queen herself were all conspiring to make marriage essential” (Cooper 2001: 18) during the Victorian age. Still, we have to bear in mind the fact that the Victorian girls had to take decision of marrying extremely carefully since there was not an easy way to exit an unhappy marriage during this era³. Moreover, as Judith Lowder Newton argues, ideology, “which governed both life and literary form, required that a heroine should marry, but marriage almost always meant relinquishment of power” (Newton 1981: 8). However, our hypothesis is that the protagonist of *Vanity Fair*, Becky Sharp, actually rises in influence and power starting from her marrying to Rawdon Crawley. Becky succeeds to hide her problematic origin and uses her education and beauty to rise in society, to climb the social ladder. Marriage to a wealthy gentleman was the sole means of changing class for middle class Victorian women, and Becky was capable of using all her resources to turn this dream into reality.

When it comes to marriage, Thackeray's novels support the view that finding a suitable husband was extremely important to Victorian women. Thackeray shows sympathy for naïve women like Amelia Sedley, who lives under an illusion that her husband is a Prince Charming who is loyal and deeply attached to her. He warns his female readers not to think of marriage as a romance. He advises them to look up to the character of Maria Osborne, who understands the Victorian concept of marriage:

Miss Maria Osborne, it is true, was ‘attached’ to Mr. Frederick Augustus Bullock, of the firm of Hulker & Bullock; but hers was a most respectable attachment, and she would have taken Bullock Senior just the same, her mind being fixed – as that of a well-bred young woman should be – upon a house in Park Lane, a country house at Wimbledon, a handsome chariot, and two prodigious tall horses and footmen, and a fourth of the annual profits of the eminent firm of Hulker & Bullock, all of

³ Until 1857 it was possible to get a divorce only if it was decided so in the Parliament. In 1857 Matrimonial Causes Act came into force. This act reflected the double standards regarding male and female gender. If we take into consideration that due to economic and social reasons divorce was a rare occurrence, it comes as no surprise that divorce rate in the late XIX century was only 0.2 %.

which advantages were represented in the person of Frederick Augustus (Thackeray 1848: 218).

However, *Vanity Fair* differs from the novels of Thackeray's contemporaries in respect that Thackeray does not regard marriage as the end of women's efforts and problems:

As his hero and heroine pass the matrimonial barrier, the novelist generally drops the curtain, as if the drama were over then: the doubts and struggles of life ended: as if, once landed in the marriage country, all were green and pleasant there: and wife and husband had nothing to do but to link each other's arms together, and wander gently downwards towards old age in happy and perfect fruition (1848: 507).

In most of the Victorian novels, marriage takes place at the end of the book. Although Becky and Amelia's goal is to marry well, the author implies that marriage brings a lot of challenges and temptations. For Amelia, marriage symbolizes an instructive experience. Only after she suffers neglect by her husband does Amelia realize that women must be duplicitous and manipulative in order to keep men by their side. On the other hand, for Becky marriage is only a tool which will help her improve her status. She marries Rawdon Crawley, who brings her position, but is penniless. Therefore, Becky must find a man able to satisfy her desire for wealth.

4. STRUGGLE FOR POWER

As Claudia Nelson points out in *Family Ties in Victorian England*, marriage in Victorian England was similar to a contract between a wife and a husband. Under this "contract" a woman gives her virginity in exchange for the consent of the husband to limit his sexual needs to his wife (Nelson 2007: 20). In *Vanity Fair* we have a vivid and authentic reflection of the marriage market phenomenon of Victorian culture. Female characters of this novel are viewed by male characters as objects, commodities on the market. Both Amelia Sedley and Rebecca Sharp are aware of this attitude. Luce Irigaray asks the question "how can women claim the right to speak in a male, patriarchal society, having in mind that they are looked upon as products used and exchanged among men?" (Irigaray 1985: 84). In order to transcend the state of an object, a woman must, in Irigaray's opinion, play with mimesis. To play with mimesis means that a woman seemingly accepts and shares male conception of her. This strategy will help women "to make 'visible', by an effect of playful repetition, what was supposed to remain invisible" (1985: 76). In order to remain unnoticed in her strivings, a woman puts on herself a mask of femininity (Butler 1990: 114). Becky Sharp plays the role of domestic woman so successfully that she convinces almost all characters into her virtuous nature.

However, if Becky's mask is easily perceived, it should be mentioned that Amelia puts on a mask as well. She behaves in a way that she regards as socially acceptable. Amelia naively believes that accomplishments she mastered at Miss Pinkerton's school will help her marry well and live happily ever after. After her disappointing marriage to George, Amelia decides not to allow men to subdue her. Similarly to Becky, she treats Dobbin as a toy. Amelia likes to have someone to lean on, but suspends Dobbin's desire until she realizes that she will definitely lose him if she hesitates any longer.

Lisa Jadwin in the article *The Seductiveness of Female Duplicity in Vanity Fair* claims that Becky's most important "weapon" in her strivings for social success is her language. As Jadwin implies, the way in which the Victorian women spoke differed from the men's language. Although women were dissatisfied with their position in society, a direct rebellion against the world domineered by men would be met with disapproval and condemnation. Therefore, according to Jadwin, women were compelled to change their speech in a way that corresponds with Luce Irigaray's mimicry. Jadwin claims that this speech, so called "double-discourse", on the surface appeared as the speech that was considered appropriate for women. However, intelligent women like Becky were able to slightly change that speech. Becky, who was an expert in using double discourse, was capable of sending a message by overemphasizing certain parts of the speech (Jadwin 1992: 664). Victorian society taught women to be passive and helpless. Still, as Jadwin observes, acting in a passive and helpless way led women to subordination. To transcend their inferior position, cunning women resorted to mimicry – they mimicked the "women's speech", but they changed it in a way that enabled them to express their rebellion in a socially acceptable manner (1992: 665).

As Lowder Newton states, there was a clear distinction between influence and power during the Victorian age. Whereas power was in the hands of men, women were not in the position of power. They were considered to have a great influence on others in terms of being able to "persuade others to do something that was in their own interest" (Newton 1981: 4). Exerting an influence did not mean being able to control or claiming the right to self-definition. However, in novels such as *Vanity Fair* we deal with subversive writing. Although the novel is set in the time of the Waterloo battle, historical events are in the background. What is important to the author is the life and fate of two main female characters. The two of them succeed to seduce and manipulate almost all of the male characters.

As we have already mentioned, the barriers between classes were so deeply entrenched that it was almost impossible to cross them in the nineteenth-century Britain. The aristocracy looked upon the middle class, whereas the members of the middle class looked upon the working class with contempt. However, Becky Sharp, being intelligent, cunning, independent and pragmatic, quite early realizes in what sort of society she lives in. Having in mind the prejudice of the upper class against the people of low origin, she puts on a mask. As Hedgecock remarks, the charac-

ter of Becky Sharp is an embodiment of the resentment of middle class women in Victorian Britain, who were marginalized and looked upon by the aristocracy. As this critic claims, middle class women were ready to “risk everything to gain power” (2008: 12). Becky is aware that in shallow and superficial Victorian society the appearance of virtue and morality is important – it is not required to be moral, but to seem moral and pure. She has the potential to pose as a lady – she is blond⁴, has good manners, and possesses good education. Moreover, her name suggests her sharpness, her social intelligence that Hether Braun defines as ability “to identify precise moments when knowledge of social customs and mannerism will work to her advantage (Braun 2012: 59). As Braun notices, Becky’s shrewdness is demonstrated by the fact that she even succeeds to turn her low origin (“connection with starving artists and promiscuous French theatrical performer” (Braun 2012: 59)) into a virtue (to be fluent in French was considered noble, a trait of a true lady).

Using her duplicitous skills, Becky Sharp succeeds to change the power structure in her favor. Contrary to a typical Victorian woman, who is dominated by a man, Becky is the one who possesses power and control in all her relationships with male characters. As Hedgecock notes, Becky, as a femme fatale, must exert control and power over men (2008: 10). Apart from flattery, which she uses to manipulate both men and women in order to advance her social position, she also uses, as Braun claims, “tools of repetition and delay” (2012: 49) to enchant and seduce her male victims. As Braun explains, the femme fatale plays the role of a mysterious and inaccessible women so as to attract a man. Perceptive and pragmatic, she realizes that she should suspend and delay rather than gratify men’s emotional and sexual needs in order to exert bigger influence on them (2012: 52). Her acting and mimicry are rarely recognized by men. The sole male character who has a clear insight into Becky’s nature and intentions is William Dobbin. Dobbin is morally the most sublime character of the novel. As Kathleen Tilotson notices, moral characters are true enemies of Becky Sharp since her calculations do not prove efficient when she uses them against honest and decent men (Tilotson 1978: 137). Apart from them, the members of aristocracy instinctively feel that Becky’s manners and behavior is only a pose (2008: 25), but they cannot prove this accusation.

Becky’s marriage to Rawdon Crawley is only a jumping board for the unscrupulous and ambitious heroine. Becky uses this marriage to enter the high society. To rise in position and power she needs a wealthy and powerful cavalier. Becky succeeds to find a man who perfectly matches her aspirations. Lord Stayne helps Becky to fulfill her dreams of climbing the social ladder to its top. At the peak

⁴ As Katherine Rogers observes in *The Pressure of Convention on Thackeray’s Women*, Thackeray rarely described his female characters in accordance with traditional “Anglo-Saxon association of bloneness with goodness and acceptability” (Rogers 1972: 262). Being blonde helps Becky to act her role of the paragon of domesticity in a more persuasive way. By reversing the colouring of his female characters Thackeray mocks the shallowness and unfoundedness of the traditional categorization of women.

of her rising Becky is introduced to the king. But our “little adventurer” is never satisfied. She persuades Lord Stayne to organize the performance of “live motions”. The main role, that of Clytemenstra, is, of course, entrusted to Becky Sharp. As Maria Dibatista notices, Becky’s role of Clytemenstra points out to her rebellion against patriarchal society. The narrator associates Becky with Clytemnestra and Philomela⁵. Becky, as both Clytemnestra and Philomela, commits a lot of misdeeds, which is a consequence of oppression that she suffered as a child and a young woman. Becky, just like the two female ancient characters, rises against patriarchy that attempts to subject them and turn them into objects. Philomela, just like Becky, cannot defend herself like a man, she is denied the right to speak and openly protest against injustice inflicted on her. She expresses her rebellion through art. On the other hand, Becky cannot act in an open and direct way because the male society does not let women use the means that are allowed to men. The sin (or the greatness) of Becky Sharp is her unwillingness to come to terms with being reduced to an object. Therefore, Becky rebels, which results in the “sudden intrusion, the unanticipated agency, of a female ‘object’ who inexplicably returns the glance, reverses the gaze, and contests the place and authority of the masculine position” (Butler 1990: vii). Becky treats all the male characters she gets in touch with as mere tools that will help her to achieve her goals. Doing so, she reverses a typical situation (in which women are subordinated to men) and dominates men.

Dibatista sees the cause of the cultural crisis in the problematic attitude of men toward women, which results in amoral behavior of Becky Sharp and long-lasting mourning of Amelia Osborne (Dibatista 1980: 833). As this critic explains, attitudes toward women, marriage and sexuality form the foundation of cultural and social stability. Therefore, individual oppressions do not influence only a private, but a public sphere as well. Moral crisis of the society that Thackeray depicts is to a great extent the consequence of attitude toward women. Becky Sharp is the heroine of *Vanity Fair* because she stands for the rebellion of an oppressed woman (1980: 833), a woman who does not accept an inferior role that society intended for her and attempted to confine her in that manner.

The critics who write about *Vanity Fair* agree that Becky is manipulative and recognize her performing skills, whereas most of them depict Amelia as passive, weak and natural. Nonetheless, Kit Dobbson claims that identities of both Becky

⁵ Two famous ancient myths are concerned. Clytemestra was a wife of Agamamnon, the king of Mycenae. Agamamenon goes to the Trojan war. In the meantime, Aegisthus seduces Clytemnestra. After the king of Mycenae returns from the war Clytemnestra plots with Aegisthus to murder him. The motive of this crime is sacrificing of Clytemnestra and Agamamnon’s child Iphigeneia in order to ensure the safe sailing of ships. Philomela is also a famous avenger. She was raped by Tereus, the king of Trace and husband of her sister Procne. When she threatens to tell what happened to her, Tereus cuts her tongue. However, Philomela finds a way to inform Procne about her husband’s misdeed – she weaves a tapestry and writes about the rape on it. When Procne finds about Tereus’ sin, she kills Tereus and her favorite son and serves him as a meal to her husband.

and Amelia are unnatural, performed. Dobbson underlines the fact that Becky and Amelia do what they regard as socially acceptable. The sole difference between them is that Becky's performance is exposed, whereas Amelia's performance is regarded as natural (Dobson 2006: 1). As Dobbson observes, Becky Sharp is in a less secure position than her friend, which makes her more sensitive to the opinion and judgment of "the gossiping world" of *Vanity Fair* (2006: 1). Similarly, Braun suggests that both Becky and Amelia "perform the role of helpless and inferior female in order to elicit love and protection from easily duped male characters" (Braun 2012: 57).

Becky and Amelia polish their performing skills at Miss Pinkerton's school. However, Amelia internalizes what she learns there, whereas Becky only apparently accepts social rules. Therefore, as Dobbson claims, Amelia plays her role of grieving widow too long because that is what society expects from her, having in mind the fact that Victorian culture promoted the idea that a woman should have only one partner in her life (2006: 19).

Although Amelia is usually perceived as a victim, Suzanne De Phyllis asserts that Amelia does not yield to anyone after her husband's death. De Phyllis claims that after her unfortunate experience with George Amelia does not want to get married. Therefore, she only flirts with men in order to feel loved and valuable. She is afraid that she will quickly bore the men who find her attractive. That is one of the causes for her rejection of Dobbin (De Phyllis 1999: 396).

It is general knowledge that Thackeray does not believe in the heroic potential of people. Still, he believes in the possibility of adaptation. Although through the character of Amelia Sedley (Osborne) the novelist points at all the imperfections of the Angel in the House, we have to mention that Amelia matures after her husband dies. After her unfortunate experience with George Amelia refuses to be reduced to an object. Like Becky, she suspends male desire and in that way becomes more likable and inaccessible, which is the essence of her charm as a widow.

5. VANITY FAIR – AN UNCONVENTIONAL VICTORIAN NOVEL

To sum up, *Vanity Fair* is in many respects an unconventional and subversive novel. In this novel Thackeray challenges stereotypes and commodification of women, implying that attempts to make women subject to what is expected from them may have long-lasting effects on the whole society. Unlike his contemporaries, he chooses an independent, selfish and energetic character for the protagonist. Contrary to deeply entrenched beliefs that men are more powerful and less moral, Thackeray suggests that women are those who have greater power and who are naturally duplicitous and prone to manipulation. As he notices at the beginning of *Vanity Fair*:

What a mercy it is that these women do not exercise their power oftener! We can't resist them, if they do. Let them show ever so little inclination, and men go down on their knees at once: old or ugly, it is all the same. And this I set down as a positive truth. A women with fair opportunities, and without an absolute hump, may marry WHOM SHE LIKES. Only let us be thankful that the darlings are like the beasts of the field, and don't know their own power. They would overcome us entirely if they did (Thackeray 1848: 54).

Thackeray implies that women in fact have a great potential to be in the position of power. However, having in mind the confines of the Victorian culture, women's sole means of rising in position and power was through men. Intelligent and cunning women could improve their status by acting and manipulating men. Thackeray's main charge against the Victorian society is that it enforced women to choose, whereas men were not compelled to make a choice. There were two paths for a middle class Victorian woman: that of the passive and submissive Angel in the House; the other path was intended for active, sharp and independent women who were eager to take a risk. Both paths had their advantages and disadvantages, and it was up to the Victorian women which path they would take.

Becky Sharp, obviously, stands for the second alternative. Dorothy Van Ghent compares Becky Sharp to Moll Flanders, suggesting that both of them symbolize the whole civilization, "a microcosm in which the macrocosm is subtilized and intensified" (Van Ghent 1969: 33). The greatest achievement of Becky Sharp is the intensity of experience, her determination to take her life in her own hands and make most of her resources. Adventures and destiny of notorious Becky is a sort of Thackeray's warning of what women are capable of under the influence of a shallow and hypocritical society. Becky's energy and vitality are truly magnificent, but she scares us at the same time. Pursuing her ambitions means losing herself somewhere along the way. As a typical femme fatale, she must keep her emotions under control. This does not only mean that she treats men as tools for improving her position – she proves to be unable to be a good mother to her only child, who lives with his aunt because his mother cannot bother to take care of him.

REFERENCES

- Braun (2012): H. Braun, *The Rise and the Fall of the Femme Fatale in British Literature 1790–1910*, Madison: Fairleigh Dickinson UP.
- Butler (1990): J. Butler, *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Chapman (1968): R. Chapman, *The Victorian Debate: English Literature and Society 1823–1901*, London: Trinity Press.
- Cooper (2001): S. F. Cooper, *The Victorian Woman*, London: V & A Publications.

De Phyliss (1999): S. De Phyliss, Female Sexuality and Triangular Desire in *Vanity Fair* and *Mill on the Floss*, *Papers on Language and Literature*, 35/4, Edwardsville: SIUE, 391–406.

Dibatista (1980): M. Dibatista, The Triumph of Clytemnestra – the Charades in *Vanity Fair*, *PMLA*, 25/5, New York: Cambridge UP, 827–837. Retrieved in October 2021 from https://www.jstor.org/stable/461760?refreqid=fastly-default%3A8de59360776c192da4d6e2343329b144&seq=1#metadata_info_tab_contents

Dobson (2006): K. Dobson, "An Insuperable Repugnance to Hearing Vice Called by Its Proper Name": Englishness, Gender, and the Performed Identities of Rebecca and Amelia in *Vanity Fair*, *Victorian Review*, 32/6, Baltimore: The Johns Hopkins UP, 1–25. Retrieved in November 2021 from https://www.jstor.org/stable/27793597?refreqid=fastly-default%3A284b0964f68e9e75117b478164ff8082&seq=1#metadata_info_tab_contents

Dolin (2005): T. Dolin, *Authors in Context: George Eliot*, Oxford: Oxford UP.

Gilbert, Gubar (2000): S. Gilbert, S. Gubar, *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, New Haven: Yale UP.

Hedgecock (2008): J. Hedgecock, *The Femme Fatale in Victorian Literature: the Danger and the Sexual Threat*, New York: Cambria Press.

Irigaray (1985): L. Irigaray, *This Sex Which is not One*, translated by Catherine Porter, Ithaca: Cornell UP.

Jadwin (1992): L. Jadwin, The Seductiveness of Female Duplicity in *Vanity Fair*, *Studies in English Literature 1500–1900*, 32/4, Houston: Rice University, 663–687, <https://doi.org/10.2307/450965>.

Nelson (2007): C. Nelson, *Family Ties in Victorian England*, Westport, CT: Praeger.

Newton (1981): J. L. Newton, *Women, Power and Subversion: Social Strategies in British Fiction, 1778–1860*, Ithaca: Cornell UP.

Perkin (2002): J. Perkin, *Women and Marriage in the Nineteenth-Century England*, London: Routledge.

Rogers (1972): K. Rogers, The Pressure of Convention on Thackeray's Women, *The Modern Language Review*, 67/2, Cambridge: MHRA, 257–263, <https://doi.org/10.2307/3722308>.

Thackeray (1848): W. M. Thackeray, *Vanity Fair*, London: Bradbury and Evans. Retrieved in September 2021 from https://planetpdf.com/planetpdf/pdfs/free_ebooks/Vanity_Fair_NT.pdf

Tica (2012): D. Tica, Slučaj Rebeke Šarp ili sudbina atipične „posrnule” žene u viktorskom romanu, *Znakovi i poruke*, V-1, Banjaluka: Komunikološki koledž u Banjaluci, 75–91.

Tillotson (1978): K. Tillotson, Debatable land between middle classes and aristocracy, *Thackeray: Vanity Fair – a casebook*, edited by Arthur Pollard, London: MacMillan, 127–142.

Van Ghent (1969): D. Van Ghent, On *Vanity Fair*, *Twentieth Century Interpretations of Vanity Fair*, edited by Michael G. Sundell, New Jersey: Prentice Hall, 27–39.

Wheeler (1985): M. Wheeler, *English Fiction of the Victorian Period 1830–1890*, Longman: New York.

Наташа В. Нинчетовић

Универзитет у Приштини
са привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет
Катедра за енглески језик и књижевност

КАТЕГОРИЗАЦИЈА, КОМОДИФИКАЦИЈА ЖЕНА И ЖЕНСКА БОРБА ЗА МОЋ У ТЕКЕРИЈЕВОМ *ВАШАРУ ТАШТИНЕ*

Резиме: Индоктринација жена достигла је врхунац током викторијанског доба. Отелотворење тог врхунца је феномен одвојених сфера. Викторијанска култура категорисала је жене као „анђеле у кући” или „посрнуле” жене. Ове категорије нашле су одраз у викторијанском роману. За разлику од уобичајеног укалупљивања и категорисања жена, Текери се у *Вашару таштинне* труди да представи стварне жене, жене које се не уклапају у прописане врсте и дефиниције. Ово истраживање настоји да докаже да су и Беки и Амелија свесне свог инфериорног положаја. Оба лика раде оно за шта сматрају да је друштвено прихватљиво. Беки и Амелија се понашају онако како се у викторијанском периоду сматра прикладним за жене. Ипак, Амелијино понашање пролази као природно, док је Бекина глума препозната и осуђена. Оба лика успевају да заведу и изманипулишу скоро све мушкарце са којима ступају у контакт. Док се Амелија удаје за Добина, морално најистакнутији лик у роману, Бекин тријумф је краткорочан. Ово Текеријево ремек-дело представља сатирични коментар на позицију жена у викторијанском друштву. Један од главних узрока моралне кризе викторијанског доба јесте у односу друштва према женама. Текери сугерише да једино коренита промена у уверењима и односу према женама може довести до унапређења њихове друштвене позиције.

Кључне речи: Беки Шарп, Амелија Седли (Озборн), побуна, објекат, брак, фатална жена, „анђео у кући”, „посрнула” жена.

Бранка Б. Огњановић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департаман за немачки језик и књижевност

УДК 177.1+159.942]:821.122.2.09
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.257O

Оригиналан научни рад
Примљен: 1. март 2022.
Прихваћен: 10. јун 2022.

ЕМПАТИЈА КАО РАЗВОЈНИ ЗАДАТАК У ПАРЦИФАЛУ ВОЛФРАМА ФОН ЕШЕНБАХА

Айспиракџ: Рад представља преглед досадашњих приступа у тумачењу кључног задатка за развој протагонисте Парцифала у истоименом роману Волфрама фон Ешенбаха, наиме, стицања емпатије и постављања правог питања краљу Светога Грала. Циљ рада је да се укаже на значај емпатије за Парцифалов развојни пут од наивности (*tunpheit*) и недостатка искустава везаних за конвенције витешког друштва до потенцијалне зрелости и мудрости (*wisheit*), за које је упитно да ли су део унутрашњег, аутентичног процеса развоја или пак последица пуке послушности. У те сврхе се најпре дефинише појам емпатије, која се може посматрати двојачко – као психолошки појам и као једна од врлина у оквиру средњовековног витешког система врлина (*ritterliches Tugendsystem*), затим се анализирају Парцифалово детињство и васпитање као узрок првобитне наивности и недостатка саосећања, како би се напоследку указало на кључне сцене у замку Светога Грала Мунзалфеше (*Munsalvaesche*) и на његов однос према рођацима, у оквирима којих стиче способност емпатије и функционалног укључивања у друштво свога доба и развија се као личност.

Кључне речи: витешке врлине, Парцифал, развојни задатак, саосећање, средњовековна књижевност.

УВОД

Роман *Парцифал* Волфрама фон Ешенбаха обухвата две велике средњовековне легенде: легенду о краљу Артуру (*Matière de Bretagne*¹) и легенду о Светоме Гралу. Обе келтске приче су до немачких писаца стигле за-

¹ Средњовековни француски песник Жан Бодел (Jean Bodel) је у епу *Песма о Саксонцима* (*Chanson des Saisnes*) навео да постоје само три приповедачке грађе с којима свако треба бити упознат: о Француској и Карлу Великом, о Британији и краљу Артуру и о великом Риму, односно антици: „Ne sont que trois matieres à nul home entendant: de France et de Bretagne et de Rome la grant” (Бодел 1839: 1).

хваљујући средњовековним француским романима², пре свега Кретјена де Троа (Chrétien de Troyes), а кроз прераде и обраде су се и удаљиле од свог првобитног значења, те представљају неретко позадински наратив у коме до пунога изражаја долази идеализована слика немачког витешког друштва високог средњег века. У досадашњим истраживањима *Парцифала* истоимени протагониста је описан као „лик који мора да се избори за свој пут методом покушаја и погрешака, од незнања до мудрости и од фасцинираности светом чула до препознавања виших домена искустава”³ (Хачинс 2012: 1). Ова метода понајвише се огледа у централном задатку који је постављен пред њега, односно проналаску Светога Грала и преузимању улоге његовог краља, у чему Парцифал испрва, као неосетљив младић подучен да не буде исувише знатижељан, није био успешан, но наивна грешка, премда је изазвала гнев и допринела губитку витешке части, доцније је могла бити исправљена. У фокусу рада је емпатија која представља кључ за решење како проблема Парцифаловог сазревања, тако и ослобађања Анфортаса мука и прослеђивања позиције краља Светога Грала, а циљ је првенствено да се пружи преглед постојећих приступа у тумачењу стицања емпатије као Парцифаловог развојног задатка⁴.

ПОЈАМ ЕМПАТИЈЕ У ПСИХОЛОГИЈИ И У СРЕДЊОВЕКОВНОМ ВИТЕШКОМ ДРУШТВУ

Емпатија почива на свести о томе да други људи имају другачија осећања и перспективе од нас, на способности да се разумеју сопствене и туђе емоције и, напослетку, на разумевању тога какав одговор или чин би могли помоћи другој особи да се осећа боље. За развој емпатије је од централног

² Зобеница (2007: 545) наводи да, иако се Грал први пут појавио у француској књижевности, његова предисторија почиње већ с усменим келтским, велшким и ирским предањима. Ема Јунг и Марија Лујза фон Франц (1998: 19) пак истичу да приче о Гралу имају порекло у двострукој психичкој потреби: да се детаљније размотри централни симбол хришћанске религије и да се на креативан начин суочи с неразрешеним проблемима као што су сексуалност, сенка и уопште несвесно.

³ У оригиналу: „a character who has to win his way through trial and error, from ignorance to wisdom, and from fascination with the world of the senses to recognition of higher realms of experience”. Цитате је превела ауторка рада.

⁴ У српској германистици се може пронаћи само један рад посвећен (искључиво) *Парцифалу* Волфрама фон Ешенбаха под називом *Културолошки аспекти његовог романа Волфрамовој Парцифалу на српски језик*, у коме се истиче да је роман „и савременој немачкој култури [...] у тој мери постао стран, да је већ више пута (најмање тринаест) преведен са средњевисоконемачког на нововисоконемачки језик” (Зобеница 2013: 743), али и да тек предстоји објављивање превода на српски језик.

значаја однос са родитељима или старатељима⁵, те деца која се осећају безбедно и вољено могу развити већи капацитет за разумевање туђих емотивних потреба, као и за просоцијално и морално понашање. Десети (2010) наглашава да овај појам обухвата широк спектар дефиниција: од осећања бригае за друге људе који нас мотивише да им помогнемо, преко проживљавања емоција које су идентичне туђим емоцијама, све до когнитивне способности разумевања шта друга особа мисли или осећа, при чему се афективне компоненте појављују већ у раноме детињству, док је ток развоја когнитивних компоненти обично дужи⁶. Макдоналд и Месинцер (2010: 5, 17–19) сматрају да је емпатија као способност концептуализације туђега искуства кључна за интернализацију правила, просоцијално и алтруистичко понашање, развој социјалних вештина, квалитетне односе са другим људима – и за постајање, уопштено, друштвено компетентном особом са значајном друштвеном повезаношћу са другим људима.

У средњовековном контексту се појављују два појма која би се могла делимично поистоветити са данашњим психолошким појмом емпатије (*Mitleid*), а то су *misericordia* и *compassio*, при чему се први односи на саосећање са другима, док се други чешће користио у религијском значењу као саосећање са Исусовом патњом, но долазило је и до преклапања у њиховој употреби (в. Штермер-Кајза 2002: 66–67). На српски језик би се појам *misericordia* могао превести и као 'милосрђе'. Подразумевао би потенцијално изједначавање афеката на основу перцепције или разумевања емотивног стања у коме се налази друга особа (в. Мертенс Флори 2006: 10), али и практичне аспекте саосећања, за разлику од трансцендентне конотације појма *compassio* (Фишл 2016: 79). Фишл (2016: 89) наводи да је средњовековни концепт емпатије имао корене у антици и у Аристотеловој филозофији, док Штермер-Кајза (2002: 76–77) као централни појам на средњевисоконемачком језику издваја *erbarmen/erbernde*, излиставши као сродне речи *gnade, hulde, milte, triuwe, helpe, klage, jamer, troesten, leit, reht, ere*. Међу наведеним појмовима могу се препознати и поједине средњовековне витешке врлине, које су се односиле на личне норме (*êre* – витешка част; *hôher muot* – добро расположење; *mâze* – умереност, суздраност; *stete* – постојаност⁷; *zuht* – витешко образовање) и на социјалне норме (*diemiete* – понизност; *giete* – дружељубивост; *höveschkeit* – љубазност; *manheit* – јунаштво, одважност; *milte* – великодушност; *minne* –

⁵ Као кључан фактор издваја се мајчинска топлина и љубав (в. Макдоналд, Месинцер 2010: 13).

⁶ Мартин Хофман (2000: 5) разликује пет видова емпатије: три пасивна (мимикрију, класично условљавање, директно повезивање симптома које показује жртва или ситуације у којој се налази са личним прошлим болним искуствима) и два виша, когнитивна (посредовану асоцијацију и замишљање туђе перспективе).

⁷ Бумке (1991: 303) наводи како се *stete* може појаснити уз помоћ хришћанско-латинског термина *constantia*, док је умереност као *mâze* могла бити и *temperantia* и *medietas*.

љубав, посвећеност и служба дами; *triuwe* – верност) којима је требало тежити како би се стекао углед у дворскоме друштву високог средњег века.

Идеја о витешком систему врлина потекла је из каснијег периода, кад је Густав Ерисман⁸ покушао да повеже средњовековне витешке кодексе понашања с античким системима етике (в. Класен 2010: 2281; Штро 2011: 670). О Парцифалу је написао да су у роману приметне врлине као што су храброст и верност (*manheit, triuwe*) које је протагониста наследио, а уз то и понизност и самоспознаја које су га одвеле до витешког духовног уздигнућа у симболу Светога Грала, док је Парцифалово образовање поделио на два дела: оно што је научио у младости (*scham; unfuoge meiden*; не постављати превише питања) и оно што је изучио касније у директном сусрету са витешким светом (*milte, güete, diemiëte*; не уздизати се над јаднијим од себе) (в. Ерисман 1919: 210–211). Премда је Ерисманова теорија данас упитна, будући да у самоме средњем веку није постојао разрађен систем витешких врлина, већ су песници насумице набрајали врлине које су сматрали пожељним⁹ и које су се уклапале у идеализовану слику витезова, може се уочити да у вези са каснијом фазом Парцифаловог развоја наглашава као битне особине великодушност и понизност, односно разумевање туђе ситуације и просоцијално понашање које обухвата и посматрање туђе патње са саосећањем. Бумке (1991: 302) такође међу витешким врлинама издваја превасходно понизност, коју је витез према другим људима исказивао у виду сажаљења и милости, што се поклапа с одликама емпатије.

Младога витеза попут Парцифала понос и непознавање витешког система врлина могу врло лако довести до пропасти и удаљити га од зацртане судбине и процеса индивидуације, те је неопходно да научи управо како да буде понизнији и да пронађе баланс и праву меру између знатижеље и здраве забринутости за друге људе.

⁸ Његова теорија је касније постала предмет расправе међу германистима и другим немачким филолозима, а критиковао ју је нарочито Ернст Роберт Курцијус (Ernst Robert Curtius).

⁹ Бумке (1991: 302, 311) сматра да су песници наводили верске, моралне и друштвене концепте без било каквог нарочито смисленог редоследа, те да је дворски идеал витештва био у потпуном контрасту у односу на друштвену стварност племићкога живота у високом средњем веку.

ПАРЦИФАЛОВА ДРУШТВЕНА НАИВНОСТ И ПУТ КА РАЗВОЈУ ЕМПАТИЈЕ

Парцифал је одрастао у изолованоме месту Солтане (Soltâne), где је мајка Херцелојде (Herzeloyde¹⁰) настојала да га у забити и сиромаштву заштити од опасности дворске културе и витешкога живота, што је сматрала неопходним након погибије њеног супруга и Парцифаловог оца Гамурета (Gahmuret) који је напустио породицу у потрази за још једном витешком авантуром и неговањем витешке части. Парцифалу је, стога, упркос предодређеној судбини да постане наредни краљ Светога Грала, ускраћено витешко образовање и васпитање, те су му непознате друштвене конвенције и витешке врлине; штавише, на самоме почетку романа се у више наврата истиче његова наивност/незрелост (*Parzival, der tumble*, нпр. в. Ешенбах 2017: 121). Херцелојде му чак не говори ни које је његово име, тако да Парцифал није упознат са сопственим идентитетом, већ је само „добар, драги, лепи син” – „Bon fils, cher fils, beau fils, само тако су ме звали они који ме познају код куће”¹¹ (Ешенбах 2017: 110) – преноси му површну слику спољашњег света, религије и Бога и у тренутку кад Парцифал одлучује да ипак оде у свет како би постао витез, даје му одећу која не приличи витезу већ луди, у жељи да га заштити: „Мој син треба да носи одећу за луду на своме блештавоме телу! Уколико га онда прегуку и избатинају, вратиће се мени”¹² (Ешенбах 2017: 100). Њена настојања да заштити сина могла би се протумачити као добронамерна забринутост мајке која је доживела тешку судбину изгубивши супруга због витештва, но по Парцифала су вишеструко кобна јер не поседује одговарајуће вештине, а ни разумевање начина функционисања друштва да би успео да се снађе у њему, што га доводи у низ незахвалних ситуација у односу према другим витезовима; не поседује ни развијену понизност и емпатију, па реагује хладно у сусрету са повређеним Анфортасом; дискутабилно је у којој мери је могуће да уопште накнадно развије истинску емпатију која би била интринзично мотивисана и да не буде вечити дечак за кога мајка очекује да ће јој се вратити да га заштити од окрутнога света.

Као битан мотив приликом анализе Парцифаловог детињства проведеног с мајком критичари су издвојили птице, где се назире потенцијал за емпатично понашање. Парцифал убија птице, због чега је касније тужан (в. Ешенбах 2017: 93–94): „Није могао остати при овој јединој навици: сопственим рукама је резбарио лукове и стреле и погодио је пуно птица које је

¹⁰ Њено име би значило *jagi срца*, што је делимично проузроковано губитком мужа, али касније и губитком сина, будући да је умрла од боли кад се Парцифал отиснуо на херојски пут.

¹¹ У оригиналу: „Bon fils, cher fils, beau fils, nur so hat mich genannt, wer mich daheim kennt.”

¹² У оригиналу: „Mein Kind soll Narrenkleider auf seinem leuchtenden Leib tragen! Wird er dann gerauft und geprügelt, so kommt er wohl zu mir zurück.”

пронашао. Али кад би погодио птицу чија је песма раније гласно одјекивала, плакао је и чупао се, светио се самоме себи преко своје косе¹³. Иако делује као да се каје и да му је жао, питање је колико је заиста способан да етички сагледа сопствене чиновне. Гринфилд (2004: 144) се усредсредило на везу између мајчиног посматрања Парцифалове туге због птица и тумачења птичје песме као радости (*vreude*) мине, будући да је као син витеза, а и сам будући витез, морао наследити осетљивост за љубав, те наводи да на њена даља питања о почињеним делима ипак не може одговорити јер иако је способан да (са)осећа, то не може и вербализовати, што потенцијално указује на постојање афективне емпатије и повезаности како са природним светом који га окружује, тако и са витешким друштвом, али не и на развијену когнитивну способност промишљања туђе боли и разлога зашто жали. Казанова (2011: 17–18) се надовезује да песма птица не мора нужно бити само топос минезанга и чежње за љубављу, већ и потврда тога да је Парцифалов живот у шумској изолацији могуће интерпретирати као живот у рајскоме стању, при чему му мајка онемогућује да се развија, да стекне одговарајуће витешко васпитање и да њено прижељкивање његовог повратка у усамљено место Солтане није одраз бриге, већ себичности.

Парцифалу у настојању да се осамостали и да се развије у витеза у пресудним моментима помажу као учитељи Гурнеманц и Трефрицент. Гурнеманц пак примећује врло брзо да је Парцифал брбљив попут малог детета и да се константно позива на оно чему га је подучила мајка (уп. Куске 2018: 52): „Причате као мало дете. Како би било кад бисте у потпуности ћутали о својој мајци и уместо тога прихватили друге информације?”¹⁴ (Ешенбах 2017: 132). Сматра да је неопходно да му да савет у вези са понашањем у складу са витешким кодексима и хришћанским начелима, те истиче као битне врлине част, великодушност, добродушност, понизност, вољу да се помогне другима, праву меру и галантно опхођење према женама (уп. Исто: 133–134), при чему Казанова (2011: 28) у Гурнеманцовом савету издваја средњовековне врлине *milte*, *güete*, *erbärme* и *diemüete*. На основу Гурнеманцових савета Парцифал постаје привидно способан да постане део витешкога друштва, но он ове особине усваја и даље попут послушнога детета, без критичког размишљања и темељнога разумевања зашто је битно неговати баш саосећање или понизност. Његов психички развој остаје на истоме ступњу, а иако прихвата савет, не поседује свест о своме понашању којим управљају емоције и *tuntheit* (уп. Засенхаузен 2007). Буквално схвата и Гурнеманцов савет да „не

¹³ У оригиналу: „Es konnte nicht bei dieser einzigen Gewohnheit bleiben: Bogen und Bölzchen, die schnitzte er sich mit eigener Hand, und schoß viele Vögel, die er fand. Wenn er aber den Vogel erschossen hatte, dessen Gesang vorher so groß erschallt war, so weinte er und raufte sich, ließ die Rache an seinem Haar aus.”

¹⁴ У оригиналу: „Ihr redet wie ein kleines Kind. Wie wär’s, wenn ihr von eurer Mutter ganz schweigen würdet und stattdessen andere Informationen wahrnähmt?”

треба превише да пита ни да тражи”¹⁵ (Ешенбах 2017: 133) од других, те да је примерено понашање одговорити другима на питања, али не бити превише знатижељан. Управо се у неспособности да се увиде емоционална стања других људи и да се питања ускладе са оним што се потенцијално перципира или осећа као њихова патња огледа и Парцифалов недостатак капацитета за емпатију, али и недостатак способности да сагледа самога себе и разуме и сопствену личност. Парцифалов однос према Анфортасу, краљу Светога Грала с којим долази у сусрет након што је примио Гурнеманцове савете, пример је како неосетљивост може да спречи протагонисту да у правој тренутку постави питање које ће уједно ослободити другог патње и представљати корак даље на његовом путу сазревања.

Премда је имао и раније прилику да упозна Анфортаса, кључна је сцена која се одвија у мистичном замку Грала Мунзалфеше који се налази на другој равни постојања. Трагајући за мајчином кућом, Парцифал не успева да је пронађе, али зато наилази на други свет, земљу снова, визија и несвесног која ипак одговара ономе што је тражио (Јунг, Франц 1998: 66). У замку обитавају витезови Светога Грала који се према придошлицы Парцифалу односе љубазно и с поштовањем, но атмосфера је напета и влада туга јер Анфортаса треба ослободити мука. Анфортас је, наиме, у Ешенбаховом *Парцифалу* представљен као Парцифалов ујак, брат Парцифалове мајке Херцелојде, који је згрешио против Светога Грала, односно тешко је рањен отровним копљем током борбе у служби забрањене мине (*Minnedienst*) према Оргелузи¹⁶, те је осуђен на живот у патњи све док се не појави особа која ће га упитати шта га мучи (уп. Сакер 1963: 52; Вилсон 1960: 553). За Парцифала је боравак у замку, међутим, необично и несвакидашње искуство – окружен је раскошним дворанама, драгим камењем, храном и пићем, витезовима, па и дамама које се окупљају око Грала¹⁷, а који је носила краљица¹⁸ „јер је била чедна и избегавала превару, а њега може да носи само чиста девица, јер је изузетно тежак” (Зобеница 2007: 565), стога је опчињен оним што види. Краљева патња не оставља утисак на њега, штавише, Парцифал потенцијално и доприноси продубљењу његове патње својом хладном равнодушношћу (уп. Виганд 1978: 454). На моменат разматра само оно чему га је подучио Гурнеманц: „Гурнеманц ме је посаветовао, у великој оданости и без подму-

¹⁵ У оригиналу: „Ihr sollt nicht allzu viel erfragen oder erbitten”.

¹⁶ Е. Јунг и Франц (1998: 155) наводе да се овде огледа психолошка и усмеравајућа функција Грала у циљу достизања целовитости, будући да не дозвољава краљу да воли ниједну другу жену осим оне коју му је Грал прописао.

¹⁷ Зобеница (2007: 554–555) наводи да код Ешенбаха Грал није ни чинија, ни пехар, већ предмет (*dinc*), мистериозни камен (*lapsit exillis*), који су на земљу спустили неутрални анђели након Луциферовог пада.

¹⁸ Краљица Грала је заправо Анфортасова сестра и Парцифалова тетка која се зове Repanse de Schoye.

клости, да не треба пуно да запиткујем”¹⁹ (Ешенбах 2017: 185). Стриктним тумачењем правила лишава и Анфортаса и себе боље будућности. Иако је због Анфортасове болести у замку горела ватра, а он био прекривен топлим одећом, иако на кревету види старог, оболелог човека и иако му краљ чак поклања свој мач (уп. Исто: 179–186), што указује на Парцифалову судбину да буде његов наследник, емпатија је изостала.

ПОСТАВЉАЊЕ ПРАВОГА ПИТАЊА

Ни по одласку из замка Мунзалфеше Парцифал се не бави (само)рефлексијом, нити поседује свест о томе шта је учинио. Неопходно је да га споредни ликови као што су рођака Сигуне (уп. Ешенбах 2017: 197–198) и весница Грала Кундрие подсети на саосећање и да му појасне зашто се није понео као прави витез. Кундрие га проклиње пред Артуровим витезовима округлог стола:

Кад је тужни рибар седео тамо без радости и утехе, зашто га нисте ослободили јада. Показао вам је терет чемери, вама, неверноме, страноме госту! Требало је да покажете милост према његовој невољи. Уста су вам била празна, [...] празна као ваше срце²⁰ (Исто: 244).

Трефрицент му такође појашњава да је у сродству с краљем Грала и какав је грех починио тиме што није поставио право питање. Кроз разговор Парцифал схвата да је нанео бол људима – мајци која је умрла од туге због одласка сина, витезу Итеру којег је убио током борбе, а који му је исто био рођак, као и Анфортасу који је наставио да пати зато што није показао емпатију. Сазнавши ко је краљ Грала, који је за њега до тада био непознат, приморан је на размишљање, а уједно сазнавши и да је починио грех тиме што се превише ригидно држао Гурнеманцовог савета схвата да је погрешно, премда му није у потпуности јасно у чему се огледа природа његове грешке. Назире се когнитивна свест о туђим осећањима, но не нужно и истинска пројекција самога себе у њихове муке (*Einführung*, уп. 34). Трефрицент му каже да ако поседује оданост, мора саосећати с Анфортасом (уп. Грин 1982: 201), те је фокус наметања емпатичнога погледа на Анфортасову судбину на сродничким везама и на витешким идеалима. Парцифал је упитао свога

¹⁹ У оригиналу: „Gurnamanz hat mir geraten, in großen Treuen, ohne Hinterhältigkeit, ich sollte nicht viel fragen”.

²⁰ У оригиналу: „Als der traurige Fischer da saß ohne Freude und ohne Trost, warum ihr ihn nicht aus dem Seufzen erlöst habt. Er hat vor euch getragen die Last des Jammers, ihr höchst treuloser fremder Gast! Seine Not sollte euch erbarnt haben. Daß euch der Mund leer werde, [...] leer wie euer Herz ist”.

ујака Анфортаса по другоме доспећу у замак Грала како је, након чега га је ослободио патње, али испоставља се да је, иако је донео олакшање и рањеном Анфортасу и члановима витешког друштва у Мунзалфешеу, фокус и даље ипак на њему и његовом ослобађању и развоју. Овакав потез му је омогућио да постане краљ Грала и да препозна праве врлине.

Вудс (1975: 4) указује при томе на битно питање: како протагониста може уопште препознати себе како би тежио самореализацији, за које релевантним сматра не само постављање правога питања већ и доцнију борбу између Парцифала и његовог полубрата Фајрефица (Feirefiz). Надовезавши се на претходна тумачења Петра Вапневског (Peter Wapnewski) о мотиву борбе између рођака (*Verwandtenkampf*), као и на теорије Отоа Ранка (Otto Rank) о дуплирању и пројекцији, долази до закључка да је „херојева истинска реализација сопства у понизности препознавања свога противника као аспекта самога себе”²¹ (Исто: 7–9), што се може поистоветити с појмом и циљем емпатије. У тренутку кад је приморан на то да се суочи с неким ко је истовремено и део њега са сличним особинама и животним циљевима – имају истога оца, учествују у биткама, учествују у авантурама и привлаче их изазови, али поседује, осим тога, и различите особине – Фајрефицово егзотично, оријентално порекло, може да сагледа ситуацију и из туђе перспективе и да интегрише витешке врлине. Схвата хришћанску идеју да други заслужују помоћ и да поседују инхерентну вредност самим тим што постоје на овоме свету, да постоји истина која се скрива у њима, а која је такође и истина која се налази и у њему самом (Исто: 18).

ЗАКЉУЧАК

У *Парцифалу* Волфрама фон Ешенбаха представљена је средњовековна, но свакако и универзална, прича о проналаску самога себе и прихватању друштвеног етоса. Усвајањем моралних вредности и кодекса части витезова и хришћанства протагониста Парцифал треба да се отисне на пут индивидуације, која обухвата сазревање, превазилажење младалачке наивности, егоцентричне безосећајности и недостатка емпатије. Емпатија је при томе описана као способност да се сагледа туђа перспектива, да се увиди туђа патња и да се понаша на одговарајући начин који би могао помоћи особи која пати. Парцифалов недостатак емпатије потекао је из његове заштићености и настојања мајке да га држи на дистанци од витешкога друштва које је сматрала кривим за смрт свога мужа. Последице витешког васпитања које није стекао у младости, као и безосећајности, биле су вишеструке и одразиле су се на његов

²¹ У оригиналу: „the hero’s true realization of self is in the humility of recognizing his opponent as an aspect of himself”.

однос према блиским ликовима с којима је био у сродству, а да тога није био ни свестан. Као централна проблематика везана за емпатију издваја се његов сусрет са краљем Грала кога треба да ослободи патње, но то му успева тек из другог пута и чак и тада је упитно у којој мери се то догодило јер је заиста успео да напредује на своме путу индивидуације, а у којој мери су на њега и даље утицали други ликови, попут Сигуне, Кундрие и Трефрицента, који су покушали да га усмере и да му појасне где је згрешио и у чему се огледа његов грех. Парцифал успева да постави питање, а назире се напредак по питању емпатичности и у односу према полубрату Фајрефицу. Напоследку, може се закључити да је тумачење развојног задатка стицања емпатије обрађено детаљно у досадашњој литератури, те и да је препознато као један од одлучујућих момената за његов емотивни развој од изолованог дечака без витешког образовања ка смерном витезу који може да се укључи у друштво свога доба, да разуме његове конвенције и да се опходи према другим људима на милосрдан начин, уваживши њихове емоције и погледе на свет, за шта је емпатија од кључнога значаја.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодел (1839): J. Bodel, *La Chanson des Saxons*, Paris: J. Techener.
- Бумке (1991): J. Bumke, *Courtly Culture: Literature and Society in the High Middle Ages*, transl. by Thomas Dunlap, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Виганд (1978): H. J. Weigand, Spiritual Therapy in Wolfram's *Parzival*, *The German Quarterly*, vol. 51, no. 4, American Association of Teachers of German, Wiley, 444–464.
- Вилсон (1960): H. B. Willson, The Grail King in Wolfram's 'Parzival', *The Modern Language Review*, vol. 55, no. 4, Modern Humanities Research Association, 553–563.
- Виспе (1990): L. Wispé, History of the concept of empathy, In: N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development*, Cambridge University Press, 17–37.
- Вудс (1975): W. F. Woods, The hero in search of himself: the ethical development of the hero in *Yvain, Parzival and Sir Gawain and the Green knight*, Indiana University.
- Грин (1982): D. H. Green, *The Art of Recognition in Wolfram's 'Parzival'*, Cambridge University Press.
- Гринфилд (2004): J. Greenfield, 'Waz hân ich vernomn?' (120, 17): Überlegungen zur Wahrnehmung von Schall im *Parzival* Wolframs von Eschenbach, John Greenfield (Hg.), *Wahrnehmung in Parzival Wolframs von Eschenbach: Actas do Colóquio Internacional 15 e 16 de Novembro de 2002*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 133–150.
- Десети (2010): J. Decety, The Neurodevelopment of Empathy in Humans, *Dev Neurosci*, 32(4), 257–267.
- Ерисман (1919): G. Ehrismann, Die Grundlagen des ritterlichen Tugendsystems, *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur*, 56, 137–216.
- Ешенбах (2017): W. von Eschenbach, *Parzival*, übersetzt von Dietmar Peschel, Erlangen: FAU University Press.

Засенхаузен (2007): R. Sassenhausen, Emotionsdarstellungen als Instrument differenter Kindheits- und Jugendentwürfe im *Parzival* Wolframs von Eschenbach und im *Tristan* Gottfrieds von Straßburg, *Z Literaturwiss Linguistik*, 37, 155–169.

Зобеница (2007): N. Zobenica, Mit o Gralu u srednjovekovnoj evropskoj književnosti, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knj. XXXII, Novi Sad: Filozofski fakultet, 541–579.

Зобеница (2013): N. Zobenica, Kulturološki aspekt prevodenja Volframovog *Parcifala* na srpski jezik, *Susret kultura: zbornik radova*, knj. 2, Novi Sad: Filozofski fakultet, 741–749.

Јунг, Франц (1998): E. Jung, M.-L. von Franz, *The Grail Legend*, transl. by Andrea Dykes, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Казанова (2011): L. Casanova, *Vom Narren zum Gralskönig: Die Bedeutung der minne für Parzivals Entwicklung*, Stockholms universitet.

Класен (2010): A. Classen (ed.), *Handbook of Medieval Studies: Terms – Methods – Trends*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Куске (2018): L. Kuske, *Wie der Held wird, was er ist. Identitätskonstruktion in Hartmanns von Aue 'Iwein' und Wolframs von Eschenbach 'Parzival'*, Universität Kassel.

Макдоналд, Месинџер (2010): N. M. McDonald, D. S. Messinger, The Development of Empathy: How, When, and Why, In: A. Acerbi, J. A. Lombo, J. J. Sanguinetti (Eds.), *Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*, IF-Press.

Мертенс Флори (2006): K. Mertens Fleury, *Leiden lesen: Bedeutungen von compassio um 1200 und die Poetik des Mit-Leidens im 'Parzival' Wolframs von Eschenbach*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Сакер (1963): H. Sacker, *An Introduction to Wolfram's 'Parzival'*, Cambridge University Press.

Фишл (2016): T. Fischl, *Mitgefühl – Mitleid – Barmherzigkeit. Ansätze von Empathie im 12. Jahrhundert*, München: Herbert Utz Verlag.

Хачинс (2012): E. Hutchins, *Parzival: An Introduction*, Temple Lodge Publishing.

Хофман (2010): M. L. Hoffman, *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press.

Штермер-Кажза (2002): U. Störmer-Caysa, Mitleid als ästhetisches Prinzip: Überlegungen zu Romanen Hartmanns von Aue und Wolframs von Eschenbach, *Encomia-Deutsch. Sonderheft der Deutschen Sektion der ICLS*, Tübingen, 64–93.

Штро (2011): F. Stroh, *Handbuch der germanischen Philologie*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Branka B. Ognjanović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of German Language

EMPATHY AS A DEVELOPMENTAL TASK IN WOLFRAM VON ESCHENBACH'S *PARZIVAL*

Summary: The paper presents an overview of the existing interpretations of the key developmental task of the protagonist in the medieval novel *Parzival* by Wolfram von Eschenbach, namely, the awakening of empathy and asking the right question to the Grail keeper. The goal of the paper is to emphasize the importance of empathy for Parzival's development from naivete (*tumpheit*) and overall ignorance regarding the social conventions of the knightly society in the High Middle Ages to potential maturity and wisdom (*wīsheit*), which could be part of an inner, authentic process of growth, but also a consequence of mere obedience. The analysis contains firstly the definitions of the term *empathy*, which can be understood as a psychological term as well as one of the virtues within the knightly system of virtues (*ritterliches Tugendsystem*), secondly the examination of Parzival's childhood and education and his relationship to different role models and teachers as a source of his naivete and lack of compassion, and finally the interpretation of the key scenes in the Grail castle Munsalvaesche and his development of empathy, personal growth and the ability to become part of the knightly society.

Keywords: compassion, developmental task, knightly virtues, medieval literature, Parzival.

Владо М. Симеуновић
Сања Б. Милић
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет Бијељина

УДК 159.928.23-057.874
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.269S
Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 6. мај 2022.

УТВРЂИВАЊЕ САДРЖАЈНЕ ВАЉАНОСТИ НОВОКОНСТРУИСАНИХ ИНСТРУМЕНАТА ИСТРАЖИВАЊА (ПРИМЈЕР ИНСТРУМЕНТА ЗА ПРОЦЈЕНУ ДАРОВИТОСТИ ШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ)¹

Апстракт: Динамичан научно-технолошки и друштвени развој намеће потребу сталног истраживања његових посљедица у свим сферама живота. Истраживачи широм свијета покушавају да региструју новонастале промјене и на научно верификовани начин утврде њихове ефекте, како би могли предвидјети правце кретања и утицати на будуће догађаје. На том путу се суочавају са низом непознаница које би могле утицати на квалитет резултата који се добијају. Најчешћи проблеми с којима се истраживачи сусрећу су: тешкоће око прецизног одређења предмета истраживања (због мултидисциплинарности проблема), недостатак релевантних података на којима би се спровело истраживање (динамика промјена је велика), те проблеми израде инструмената истраживања (стандардизовани инструменти често нису примјењиви).

Овај рад бави се проблемом одређивања метријских карактеристика новоконструисаних инструмената истраживања у области процјене даровитости дјеце школског узраста који су имплементирани у Софтвер за процјену даровитости. Сматра се да је ваљаност најважнија мјерна карактеристика сваког инструмента. У раду смо показали коришћење садржајне ваљаности као могућег приступа у новоконструисаним инструментима истраживања. Осим теоријских модела чију смо вриједност представили, на практичном примјеру смо показали примјену израчунавања индекса садржајне ваљаности (CVI) и *карра* статистике, односно приказали смо практични модел примјене постојећих процедура (индекса) за израчунавање садржајне ваљаности и на основу тога закључили да је CVI увјерљив метод за процјену ваљаности садржаја нове (или ревидиране) скале.

Кључне ријечи: садржајна ваљаност, метријске карактеристике, инструменти истраживања, процјена даровитости.

¹ Рад је резултат пројекта „Тестирање софтвера за процјењивање даровитости код ученика” (19.032/961-37/19), који суфинансира Министарство за научнотехнолошки развој, високо образовање и информационо друштво Републике Српске.

УВОД

Концепт ваљаности формулисао је Кели (1927: 14), који је изјавио да је тест валидан ако мјери оно за шта тврди да мјери. Ваљаност се често дефинише као мјера у којој инструмент мјери оно што тврди да мјери. У литератури (Крисвол 2005; Палант 2011) познате су методе за утврђивање ваљаности инструмената и то: садржајна, критеријумска и конструкциона анализа.

Стога се процесна операционализација ваљаности састоји од следећег:

- пажње истраживача према истраживачком пројекту, који у почетку настоји утврдити домен, дизајн и границе истраживања и усклађеност предмета, дизајна и методе истраживања (тј. критерија за одабир једног или више случајева, подаци који се прикупљају, начини прикупљања и анализа података);
- организације прикупљања података (односно, избор испитаника и информатора, прихватање или одбацивање испитаника, избор докумената итд.);
- кодификације и анализе података која успоставља структурирање концепата, доказа и исправну повезаност категорија;
- анализе података која настоји разумјети феномен кроз више извора података и на потпун начин; и
- дискусије о резултатима и повратка на теорију, чиме се завршава процес теоретизације.

Која од метода ће се примијенити зависи од карактеристика проблема који се истражује. Често се код нових инструмената не може примијенити критеријумска или конструкциона ваљаност, те је нужно да се кроз процес утврђивања садржајне ваљаности учесницима у процесу испитивања језички и логички што више прилагоде поједини ајтеми. Треба осигурати да инструмент укључи одговарајући скуп ставки које утичу на концепт. Што више ставке на скали представљају домен концепта који се мјери, то је већа ваљаност садржаја (Секиран, Буџи 2010).

На примјеру утврђивања садржајне ваљаности приликом израде инструмента за процјену даровитости ученика основних школа показан је квалитет примјене поступка утврђивања садржајне ваљаности. Кориштени су верификовани модели израчунавања садржајне ваљаности (CVR), индекс ваљаности (I-CVR, S-CVI/UA и S-CVI/Ave), као и *kappa* статистика (Флајш, Левин, Чо 1981; Лош 1975; Лин 1986; Полит, Бек 2007; Тилден, Нелсон, Меј 1990).

ВАЉАНОСТ САДРЖАЈА

Ваљаност садржаја први пут је у праксу уведена 1952. године. Ваљаност садржаја се односи на случај у којем се утврђује специфична врста понашања. Обично, тест ће се узорковати из скупа могућих понашања. Академско постигнуће се најчешће испитује за ваљаност садржаја (АПА 1952: 468). Тек је Ленон (1955) суштински увео садржајну ваљаност као легитимни поступак утврђивања ваљаности инструмената истраживања. У овом раду предложено је да се термин 'ваљаност садржаја' користи у смислу како се наводи у АПА стандардима тестирања, наиме да означи обим на који се одговори субјекта могу сматрати репрезентативним узорком његових одговора на ставке теста које представљају стварни или хипотетички скуп ситуација које проистичу из проблема истраживања (Ленон 1955). АПА је у едицији из 1966. године безусловно прихватила садржајну ваљаност као мјеру за валидацију инструмената – „ваљаност садржаја је посебно важна за мјере постигнућа и стручности и за мјере прилагођавања или друштвеног понашања заснованог на посматрању у одабраним ситуацијама” (АПА 1966: 12).

Кромбах се детаљно бавио метриком инструмената и дао потпуно јасно објашњење садржајне ваљаности. Он сматра да валидација садржаја укључује процјену дефиниције домена и процјену колико је тест одговарао тој дефиницији. Пошто се домен често дефинише у смислу теста нацрта, степен до којег је тест у складу са његовим планом описан је као кључни елемент валидације садржаја: „Провјера ваљаности садржаја поставља питање да ли тест одговара нацрту истраживача, и [...] да ли би тестни корисник изабрао исти нацрт” (Кромбах 1971: 452).

У међувремену се концепт „садржајне ваљаности” усавршавао, те је Шепард (1993) изнио став да су фундаментални принципи који су у основи ваљаности садржаја опстали. Извршена је модификација терминологије те се умјесто фразе „ваљаност садржаја” уводи „доказ ваљаности у вези са садржајем”, који показује степен до којег су узорци ставки, задатака или питања на тесту репрезентативни за неки дефинисани универзум или домен садржаја.

Као што је показано у прегледу литературе, током година постоји консензус да најмање четири елемента квалитета теста дефинишу концепт ваљаности садржаја: дефиниција домена, релевантност домена, репрезентативност домена и одговарајуће процедуре израде теста.

Дефинисање ваљаности садржаја као дефиниција домена, релевантност домена, репрезентативност домена и одговарајуће процедуре конструкције теста илуструју његову разлику од конструктивне ваљаности. Она карактерише његову централну улогу у процјени ваљаности закључака изведених из процеса утврђивања садржаја, а не резултата добијених на тестовима. Ови елементи наглашавају појам да се ваљаност садржаја односи на квалитет

теста. За разлику од конструктивне ваљаности, која се односи на закључке изведене из резултата теста (на тај начин превазилазећи тест), ваљаност садржаја описује потребну компоненту теста. Тестови би требало да буду валидни за садржај. Они би требало да представљају предвиђени домен и не би требало да садрже материјал који је ван тог домена. Дакле, процјена ваљаности садржаја је у великој мјери једнака процјени теста и његових саставних елемената. „Ваљаност” садржаја односи се на кредибилитет, и поузданост самог инструмента за процјену мјерења конструкта од интереса. Ваљаност садржаја је ограниченија у овом смислу од ширег концепта конструктивне ваљаности. Ипак, како можемо да процијенимо закључке засноване на резултату, а да претходно не процијенимо сам инструмент за процјену?

Иако је ваљаност садржаја заснована на тесту, а не на резултату, треба напоменути да она није у потпуности статичан показатељ. Дефиниција домена који се користи за развој теста и карактеристике садржаја теста морају се процијенити у односу на специфичну сврху тестирања. Тест може имати ваљаност садржаја за једну сврху тестирања, али не и за другу. На примјер, садржај теста за процјену даровитости у Босни и Херцеговини не може у потпуности бити прикладан за утврђивање исте у другим крајевима свијета јер се морају узети у обзир језичке и културне претпоставке и карактеристике.

Ваљаност садржаја односи се на способност теста да представља домен задатака, он је дизајниран да мјери исправност дефиниције домена који лежи у основи теста. Дакле, „ваљаност садржаја” је тачан дескриптор пожељних квалитета теста.

Ваљаност садржаја је термин који могу лако разумјети и они који не владају психометријским појмовима. Пречесто се психометричари оптужују да говоре језиком који лаици не разумију. Ипак, свако може да разумије концепт да ли тест адекватно мјери садржај за који је дизајниран. Дакле, ваљаност садржаја је користан термин и требало би да се задржи у ријечнику корисника тестова, теоретичара мјерења и других истраживача.

Фокус је на утврђивању да ли ставке узорковане за укључивање у инструмент адекватно представљају домен садржаја којим се инструмент бави и релевантност домена садржаја за предложену интерпретацију резултата добијених када се мјера користи. Због тога је ваљаност садржаја у великој мјери функција начина на који је инструмент развијен. Када је домен адекватно дефинисан, циљеви који представљају тај домен су јасно објашњени, конструише се исцрпан скуп ставки за мјерење сваког циља, а затим се примјењује поступак случајног узорковања да се изабере подскуп ставки из ове веће групе за укључивање у инструмент, вероватноћа да ће инструмент имати адекватан садржај је велика.

УТВРЂИВАЊЕ САДРЖАЈНЕ ВАЉАНОСТИ

Постоје десетине метода за израчунавање степена до којег су два или више оцјењивача конзистентна или конгруентна у својим оцјенама (Стемлер 2004). Како је Стемлер описао, различите методе се могу класификовати у једну од три категорије: процјене конзистентности, процјене консензуса и процјене мјерења. Предложене алтернативе „садржајне ваљаности инструмента – CVI” су сви индекси који дају конзистентност или консензусне процјене.

Процјене конзистентности се фокусирају на степен до којег су стручњаци доследни (поуздани) у примјени скале оцјењивања за релевантност предмета. Један приступ квантификацији конзистентности је коефицијент алфа, приступ који су предложили Волц и сарадници (Волц, Стрикланд, Ленц 2005) као метод израчунавања ваљаности садржаја када постоји више стручњака. Израчунавање алфа коефицијента узима у обзир све варијације у одговорима стручњака, док CVI смањује варијације сажимањем четири категорије рејтинга у дихотомију релевантно/нерелевантно. Постоје, међутим, проблеми са коришћењем коефицијента алфа (или других математички сличних индекса конзистентности као што је коефицијент корелације унутар класе) у сврхе ваљаности садржаја. Као прво, *алфа* израчунава за све ставке и стручњаке, и на тај начин пружа ограничене информације за оцјењивање појединачних ајтема или појединачних процјењивача. Друго ограничење је то што се висока вриједност *алфа* може добити чак и у ситуацијама у којима је сагласност о ваљаности садржаја ниска. Као што су наведени истраживачи примјетили, висока алфа вредност „не значи да су сви стручњаци додијелили исту оцјену, већ да се релативни редослед или рангирање резултата које је додијелио један стручњак поклапа са релативним редослиједом који су додијелили други стручњаци” (Волц, Стрикланд, Ленц 2005: 156).

Као екстремни примјер, разматрано је шест стручњака који оцјењују четири ставке на скали релевантности 1–4. Претпоставимо да су три експерта дала оцјене 1, 1, 2 и 2 за ставке, а остала три стручњака дала су оцене 3, 3, 4 и 4 истим ставкама. У овој ситуацији, вриједност *алфа* би била 1,00, упркос значајном неслагању међу стручњацима и оцјенама ниске релевантности свих ставки од стране три стручњака. За управо описане оцјене, S-CVI/A не би био 0,50, што би већина сматрала неприхватљиво ниским. Индекси доследности, као што је коефицијент алфа, фокусирају се на интерну доследност (тј. поузданост међу оцјењивачима), а не на сагласност међу стручњацима (Полит, Бек, Овен 2007: 461).

CVI и већина других индекса који су предложени за ваљаност садржаја спадају у категорију коју је Стемлер (2004) назвао процјенама консензуса. Консензусне процјене се односе на степен до којег експерти „дијеле заједничку интерпретацију конструкта” (Стемлер 2004: 2) и могу да се договоре о томе како применијени скалу оцјењивања на ставке. Низак ниво слагања

вјероватно одражава неуспјех да се демонстрира заједничко разумијевање конструкције.

Широко коришћен приступ за израчунавање консензусне процјене је израчунавање пропорције у сагласности, као у CVI. Критичари CVI-а (и једноставне пропорције у сагласности) највероватније ће бити забринуте због могућности превисоких вриједности које узрокују случајна подударња.

Карра статистика, консензусни индекс слагања међу оцјењивачима који се прилагођава случајном договору, предложен је као мјера ваљаности садржаја. На пример, Вајнд, Шмит и Шефер (2003) користили су и CVI и *карра* коефицијент са више оцјењивања у валидацији садржаја свог алата за процјену ризика од остеопорозе. Они су тврдили да је *каиа* статистика била важан додатак (ако не и замјена за) CVI јер *каиа* пружа информације о природи степена слагања.

Неколико истраживача предложило је друге методе консензуса за процјену споразума међу оцјењивачима у сврху ваљаности садржаја, као што су резимирани Линдел и Брант (1999). Ово укључује индексе који се називају Т (Тинсли, Вајс 1975); rWG (Џејмс, Димари, Волф 1993) и r WG (Линдел, Брант, Витнеј 1999).

Још један индекс је понудио Лош (1975), који је предложио индекс слагања међу оцјењивачима за ставке на скали које се називају однос ваљаности садржаја (CVR), који се користи за дихотомне оцјене ставки. Лош је препоручила усредњавање CVR-а да би се добио укупни индекс ваљаности садржаја. Сви ови индекси врше прилагођавања за случајну сагласност, а сви осим једног (Т индекс) пружају дијагностичке информације о обје ставки и укупној скали.

ПРИМЈЕР ИЗРАЧУНАВАЊА САДРЖАЈНЕ ВАЉАНОСТИ КОД ИНСТРУМЕНАТА ЗА ПРОЦЈЕНУ ДАРОВИТОСТИ КОД УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Разноврсност термина који означавају сложени феномен даровитости указује на одсуство једне униформно прихваћене одредбе, било од стране истраживача, било од стране оних који непосредно раде са даровитима. У педагошкој литератури помиње се стотињак дефиниција даровитости, чија ширина обухвата различита схватања, тако да не постоји консензус о томе како прецизно дефинисати и мјерити даровитост. Избор метода и поступака за идентификацију даровитости свакако зависи од тога на који начин се приступа и тумачи даровитост, али је веома важно да постоји тијесна веза између схватања даровитости, обиљежја даровитих, њихове идентификације и наставних програма намјених таквој популацији (Џорџ 2005). Истраживачи који се баве феноменом даровитости праве разлику између традиционалне

дефиниције даровитости и модерне, вишедимензионалне, која карактерише даровитост путем когнитивних, квалитативних, психолошких и друштвених аспеката. С обзиром на то да и један и други приступ дефинисању даровитости имају низ предности, препоручује се да се у циљу оптимизације самог поступка идентификације даровитих комбинују оба (Перлет, Зиглер 1997; Хелер и др. 2005).

Оправданост израде инструмената за процјењивање даровитости који су интегрисани у софтвер лежи у драматичним промјенама које су наступиле у друштвено-економском развоју, а које су покренуле размишљање о кључној улози школе и образовања, са нагласком на значај идентификације и развоја даровитих, односно појединаца који су покретачи друштвених промјена и творци најпрогресивнијих идеја које резултирају новим, оригиналнијим и савременијим продукцима људске културе.

Коришћење Гарднерове теорије о мултиплој интелигенцији (1993, 1996) на просторима Босне и Херцеговине оправдано је из више углова. Прва оправданост лежи у самој структури наставног плана и програма у оквиру кога су и наставни предмети подијељени према областима интелигенција које препоручује Гарднер, те су се све четири групе процјењивача ослањале на успјехе у одређеним предметима. Друга оправданост је у томе што ће наставници користећи инструменте за процјену једноставније формирати секције и одабрати ученике за разна такмичења која се организују на овим просторима, а која су исто тако диференцирана према различитим врстама интелигенције. Ослањајући се на теорију мултипле интелигенције наставницима и ученицима ће се отворити могућност да прилагоде стратегије учења најјачим снагама ученика (Милић, Симеуновић 2020).

Процес развоја инструмената одвијао се кроз четири фазе. Прва фаза започета је прегледом релевантне литературе о вишеструким интелигенцијама (Гарднер 1993; Армстронг 2009) и квалитативном анализом садржаја и већ постојећих инструмената намјењених идентификацији даровитости у различитим доменима. У овој фази организован је детаљни полуструктурирани интервју са петнаест родитеља чија деца похађају ниже разреде основних школа, петнаест учитеља и петнаест ученика. Резултати интервјуа водили су идентификовању домена садржаја релевантих за процјену мултипле интелигенције. На почетку је генерисано 270 ајтема који су својим садржајем обухватили свих девет врста мултипле интелигенције (МИ). Коначним прегледом у оквиру истраживачке групе поједини ајтеми су елиминисани или прекомпоновани јер су се понављали или нису били довољно разумљиви. Коначна верзија документа садржавала је 189 ајтема. У другом кораку и након одабира петнаест стручњака за садржај, укључујући стручњаке за развој инструмената (четири особе), стручњаке за истраживање даровитости (шест особа) и пет школских психолога, формирано је стручно вијеће које је донијело квантитативне и квалитативне процјене о сваком ајтему у инструменту.

Од чланова комисије три пута се тражило да одлуче о ваљаности садржаја, индексу ваљаности и свеобухватности инструмента. У сваком обраћању, путем имејла или лично, припремили смо писмо које је садржавало циљеве истраживања са упутством за бодовање. Од стручњака се тражило да одреде да ли је неки ајтем валидан за инструмент. У ту сврху, оцијенили су сваки ајтем од 1 (није валидан), 2 (корисно, али није неопходно) и 3 (валидан). Резултате смо провјерили помоћу формуле $CVR = (N_e - N/2)/(N/2)$ (Лош 1975). У табели коју је представио наведени аутор уз $p = .05$, прихватају се они ајтеми код којих је $CVR = .49$ и већи (минимална вриједност CVR за узорак од петнаест стручњака). У овом кругу одбачено је 45 ајтема, тако да је добијена верзија од 144 ставке. У сљедећем кораку израчунат је индекс ваљаности за све појединачне димензије у инструменту (S-CVI/UA и S-CVI/Ave): Verbal-linguistic (S-CVI/UA .77; S-CVI/Ave .89), Logical-mathematical (S-CVI/UA .73; S-CVI/Ave .85), Visual-spatial (S-CVI/UA 0.73; S-CVI/Ave .84), Bodily-kinesthetic (S-CVI/UA .81; S-CVI/Ave .91), Musical (S-CVI/UA .75; S-CVI/Ave .87), Interpersonal (S-CVI/UA .76; S-CVI/Ave .88), Intrapersonal (S-CVI/UA .73; S-CVI/Ave.84), Naturalistic (S-CVI/UA .74; S-CVI/Ave .86) and Existential (S-CVI/UA .76; S-CVI/Ave .88).

У сљедећем кораку израчуната је садржајна ваљаност (I-CVI) за сваки ајтем у инструменту и модификовани *kappa* индекс [$k = (I-CVI-pc) / (1-pc)$]. У наведеном поступку од укупно 144 ајтема елиминисано је седам чији је I-CVI био испод 0.70 (Лин 1986; Полит, Бек 2007; Тилден и др. 1990), а два ајтема (један из музичко-ритмичке, а други из духовно-филозофске димензије) послати су на ревизију јер им I-CVI био између .70 и .79. Након ревизије коначно су елиминисани. На крају је добијен инструмент са 135 ајтема чији је просјек I-CVI = .84, а модификована *kappa* .72 (Флајш 2003). На основу свега се може закључити да инструмент има задовољавајућу садржајну ваљаност коју би свакако требало провјерити у неком наредном истраживању уз коришћење неке друге методе за утврђивање ваљаности.

Коначан инструмент садржи по 15 ајтема за сваку од девет врста даровитости. Задатак процјењивача је да процијене јачину опажене карактеристике сваком тврдњом на петостепеној скали, која је организована узлазним редослиједом од 1 (минимално изражено) до 5 (изразито изражено).

Љествице за процјену вербално-лингвистичке даровитости садрже ајтеме који покривају четири конструкта вербално-лингвистичке интелигенције: вербалну комуникацију, писану комуникацију, способности читања, способности слушања, али и наслеђни фактор и мотивацију. Поузданост инструмента провјерена Кронбаховом алфом за сваку групу процјењивача је висока (наставници $\alpha = .881$, родитељи $\alpha = .887$, вршњаци $\alpha = .908$, самопроцјена $\alpha = .913$).

Кронбахов коефицијент за појединачне љествице показао је високу конзистентност на свакој скали:

– инструмент за процјену логичко-математичке даровитости показао је високу конзистентност (наставници $\alpha = .884$, родитељи $\alpha = .873$, вршњаци $\alpha = .904$, самопроцјена $\alpha = .910$);

– за инструмент за процјену визуелно-просторне даровитости унутрашња конзистентност је висока (наставници $\alpha = .876$, родитељи $\alpha = .876$, вршњаци $\alpha = .901$, самопроцјена $\alpha = .916$);

– за инструмент за процјену тјелесно-кинестетичке даровитости вриједност Кронбах алфа коефицијента у сва четири случаја (наставници $\alpha = .903$, родитељи $\alpha = .893$, вршњаци $\alpha = .913$, самопроцјена $\alpha = .916$) јако је висока, што показује изузетно добру поузданост инструмента;

– унутрашња конзистентност инструмента за процјену музичко-ритмичке даровитости је висока за све четири групе (наставници $\alpha = .885$, родитељи $\alpha = .885$, вршњаци $\alpha = .907$, самопроцјена $\alpha = .922$);

– унутрашња конзистентност инструмента за процјену интерперсоналне даровитости је висока за све четири групе (наставници $\alpha = .873$, родитељи $\alpha = .880$, вршњаци $\alpha = .904$, самопроцјена $\alpha = .910$);

– за инструмент за процјену интраперсоналне даровитости унутрашња конзистентност инструмента је висока за све четири групе (наставници $\alpha = .882$, родитељи $\alpha = .869$, вршњаци $\alpha = .907$, самопроцјена $\alpha = .911$);

– унутрашња конзистентност инструмента за процјену природњачке даровитости је висока (наставници $\alpha = .882$, родитељи $\alpha = .869$, вршњаци $\alpha = .907$, самопроцјена $\alpha = .911$);

– за инструмент за процјену духовно-филозофске даровитости унутрашња конзистентност је висока (наставници $\alpha = .873$, родитељи $\alpha = .863$, вршњаци $\alpha = .912$, самопроцјена $\alpha = .906$) (Симеуновић, Милић 2020).

ЗАКЉУЧАК

Дискусија о ваљаности представљена у овом раду фокусира се на питања везана за ваљаност садржаја инструмента. Формулације јединствене концептуализације ваљаности су усредсређене на логичку формулацију и питања везана за закључке који се изводе. Валидација треба да буде усредсређена на јединствену концептуализацију захтјева који се постављају конструкторима инструмента да иду даље од демонстрирања ваљаности теста за одређену сврху. Приказали смо практични модел примјене постојећих процедура (индекса) за израчунавање садржајне ваљаности и на основу тога се може закључити да је CVI увјерљив метод за процјену ваљаности садржаја нове (или ревидиране) скале. Међутим, програмери скале треба да препознају да када користе мјеру међуоцењивања, као што је нпр. CVI, процјењују се сви аспекти ситуације. Ако је вриједност CVI ниска, то може значити да ставке нису биле добре операционализације основног конструкта, да су конструкт

спецификације или упутства стручњацима били неадекватни, или да су сами стручњаци били пристрасни, непосвећени или недовољно компетентни. То подразумева да на почетку процеса валидације програмери скале морају напорно да раде на развоју квалитених питања и спецификација конструката и да изаберу добар панел стручњака. Као Лин (1986, 1995) и Хајнес и сарадници (1995), ми подржавамо концепт вишеструких итерација у напорима утврђивања високе ваљаности садржаја, што подразумева ригорозне анализе домена и процеса развоја инструмента.

Прва итерација валидације садржаја би идеално укључивала преглед од стране великог панела стручњака – можда њих 8–15. Експерте треба пажљиво бирати, користећи добро дефинисане критеријуме попут оних које су предложили Грант и Дејвис (1997).

Фокус прве етапе би био на ставкама – откривању које од њих треба ревидирати или одбацити, добијању савјета о томе да ли су потребне додатне ставке да би се адекватно обухватио домен интересовања и улагање напора да се утврди да ли су аспекти конструкције представљени ставкама у исправним пропорцијама. I-CVI добијене вриједности би тада представљале критеријум одлучивања, упућивале на ревизију или одбијања ајтема, а коментари стручњака би водили ка развоју било које нове ставке. Сви резултати I-CVI нешто нижи од .80 сматрали би се кандидатима за ревизију, а они са веома ниским вриједностима кандидатима за брисање.

Осим ако су потребне само мање ревизије ставки на основу резултата првог круга, треба спровести други круг стручног прегледа. У другом кругу, мања група стручњака (нпр. 3–5) може радити на процјени релевантности ревидираног скупа ајтема и на израчунавању S-CVI. Лин (1986) је примјетила да оцјењивачи могу бити извучени из истог круга стручњака као у првом кругу, или могу бити и нови панел. Коришћење подскупа стручњака из првог круга има изразите предности, јер се тада информације из првог круга могу користити за одабир најспособнијих панелиста. На примјер, подаци из првог круга могли би да се користе за елиминисање стручњака који су били досљедно попустљиви (нпр. који су дали оцјене 4 свим ставкама) или досљедно оштри, или чије оцјене нису биле у складу са оцјенама већине других стручњака. Квалитативна повратна информација од стручњака у првом кругу у форми корисних коментара од изузетне је важности за наставак рада.

Када се изабере панел другог круга и добију нове оцјене релевантности за ревидирани скуп ставки, онда се може израчунати S-CVI. Прихватљиве вриједности за S-CVI/UA постаје све теже постићи како се број стручњака повећава. Овај приступ игнорише ризик случајних неслагања, а да не помињемо неслучајна неслагања ако је стручњак пристрасан или је погрешно разумио спецификације конструкције. S-CVI/Ave можда је адекватнији индекс јер избјегава ове проблеме, али и зато што инхерентно утеловљује информације о перформансама сваке ставке кроз функцију усредњавања.

Укратко, препоручујемо да инструмент буде састављен од ставки које имају $CVR = .49$ и већи, $I-CVI$ и $S-CVI/Ave$ од 0,80 или више, те $S-CVI/UA$ 0.70 и више. Ово захтијева снажан концептуални и развојни рад, добре ајтеме, изванредне стручњаке и јасна упутства стручњацима у вези са основним конструкцијама и задатком оцењивања.

Неколико важних закључака за будуће истраживаче.

1. Ваљаност садржаја се односи претежно на фундаментална питања везана за закључке логичке структуре инструмената, а не на закључке изведене из резултата тестирања.

2. Ваљаност садржаја је неопходан, али не и довољан захтјев да бисмо са сигурношћу говорили о ваљаности закључака.

3. Наука у овом тренутку располаже квалитетним инструментаријем за утврђивање ваљаности садржаја као једне од поузданих метријских вриједности у случајевима када се не може утврдити критеријумска ваљаност.

ЛИТЕРАТУРА

АПА (1952): American Psychological Association, Committee on Test Standards. Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques: preliminary proposal, *American Psychologist*, 7(8), 461–475, <https://doi.org/10.1037/h0056631>.

АПА (1966): American Psychological Association, *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals*, Washington, DC: American Psychological Association.

Армстронг (2009): Т. Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom* (3rd ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Вајнд, Шмит, Шефер (2003): С. Wynd, В. Schmidt, М. Schaefer, Two Quantitative Approaches for Estimating Content Validity, *West J Nurs Res*, 25(5), 508–518, <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>.

Волц, Стрикланд, Ленц (2005): С. F. Waltz, О. L. Strickland, Е. R. Lenz, *Measurement in nursing and health research* (3rd ed.), New York: Springer.

Гарднер (1993): Н. Gardner, *Multiple intelligence, The theory in practice*, New York: Basic Books.

Гарднер (2006): Н. Gardner, *Multiple Intelligences: New Horizons*, New York: Basic Books.

Грант, Дејвс (1997): J. S. Grant, L. L. Davis, Selection and use of content experts in instrument development, *Research in Nursing & Health*, 20, 269–274. DOI: 10.1002/(sici)1098-240x(199706)20:3<269::aid-nur9>3.0.co;2-g

Кели (1927): Т. L. Kelley, *Interpretation of educational measurements*, New York: Macmillan.

Крисвол (2005): J. W. Creswell, *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.), New Jersey: Pearson Education.

Кронбах (1971): L. J. Cronbach, Test validation, In: R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*, 2nd ed., Washington, DC: American Council on Education, 443–507.

Ленон (1955): R. Lennon, Standardized Testing, *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 39(211), 34–40, <https://doi.org/10.1177/019263655503921106>.

Лин (1986): M. R. Lynn, Determination and quantification of content validity, *Nurs Res*, 35(6) 382–385, <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>.

Лин (1995). M. R. Lynn, Development and Testing of the Nursing Role Model Competence Scale (NRMCS), *Journal of Nursing Measurement*, 3(2), 93–108, DOI: [10.1891/1061-3749.3.2.93](https://doi.org/10.1891/1061-3749.3.2.93).

Линдел, Брант (1999): M. K., Lindell, C. J. Brandt, Assessing interrater agreement on the job relevance of a test: A comparison of CVI, T, rWG(J), and r*WG(J) indexes, *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 640–647, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.4.640>.

Линдел, Брант, Витни (1999): M. K. Lindell, C. J. Brandt, D. J. Whitney, A revised index of interrater agreement for multiitem ratings of a single target, *Applied Psychological Measurement*, 23, 127–135, <https://doi.org/10.1177/01466219922031257>.

Лош (1975): C. H. Lawshe, A quantitative approach to content validity, *Personnel Psychology*, 28, 563–575, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.

Милић, Симеуновић (2020): S. Milic, V. Simeunovic, Concordance between giftedness assessments by teachers, parents, peers and the self-assessment using multiple intelligences, *High Ability Studies*, 1–14. DOI: [10.1080/13598139.2020.1832445](https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1832445)

Палант (2011): J. Pallant, *SPSS survival manual. A Step by step guide data to analysis using SPSS-4th edition*, Maryborough: Midland Typesetters.

Перлет, Зиглер (1997): C. Perleth, A. Ziegler, Überlegungen zur Begabungsdiagnose und Begabtenförderung in der Berufsaus- und Weiterbildung [Considerations on diagnosis and promotion of gifted in personnel training and vocational education], In: U. Kittler, H. Metz-Gockel (Eds.), *Padagogische Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 100–112.

Полит, Бек (2006): D. F. Polit, C. T. Beck, The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations, *Research in Nursing & Health*, 29, 489–497. DOI: [10.1002/nur.20147](https://doi.org/10.1002/nur.20147)

Полит, Бек, Овен (2007): D. F. Polit, C. T. Beck, S. Owen, Is the CVI an Acceptable Indicator of Content Validity? Appraisal and Recommendations, *Research in Nursing & Health*, 30, 459–467. DOI: [10.1002/nur.20199](https://doi.org/10.1002/nur.20199)

Секиран, Бужи (2010): U. Sekaran, R. Bougie, *Research methods for business: A skill building approach* (5th ed.), West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.

Стемлер (2004): S. Stemler, A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9, article 4, <https://doi.org/10.7275/96jp-xz07>

Тилден, Нелсон, Меј (1990): V. P. Tilden, C. A. Nelson, B. A. May, Use of qualitative methods to enhance content validity, *Nursing Research*, 39(3), 172–175, <https://doi.org/10.1097/00006199-199005000-00015>.

Тинсли, Вајс (1975): H. E. Tinsley, D. J. Weiss, Interrater reliability and agreement of subjective judgments, *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 358–376, <https://doi.org/10.1037/h0076640>.

Флајш, Левин, Чо Пејк (2003): J. L. Fleiss, B. Levin, M. Cho Paik, *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3th ed.), Copyright John Wiley & Sons, Inc.

Хајнес, Ричард, Кубани (1995): S. Haynes, D. Richard, E. Kubany, Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods, *Psychological Assessment*, 7, 238–247, <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>.

Хелер, Перлет, Лим (2005): K. Heller, C. Perleth, T. Lim, The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students, In: R. Sternberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, 147–170.

Џејмс, Димари, Волф (1993): L. R. James, R. G. Demaree, G. Wolf, An assessment of within-group interrater agreement, *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 306–309, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.306>.

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

Шепард (1993): L. A. Shepard, Evaluating test validity, *Review of Research in Education*, 19, 405–450, <https://doi.org/10.3102/0091732X019001405>.

Vlado M. Simeunović

Sanja B. Milić

University of East Sarajevo
Faculty of Education in Bijeljina

DETERMINATION OF THE CONTENT VALIDITY OF NEWLY DESIGNED RESEARCH INSTRUMENTS (EXAMPLE INSTRUMENTS FOR ASSESSING THE GIFTEDNESS OF SCHOOL CHILDREN)

Summary: Dynamic scientific-technological and social development imposes the need for constant research of its consequences in all spheres of life. Researchers around the world are trying to register new changes and determine their effects in a scientifically verified way, so that they can predict the directions of movement and influence future events. Along the way, they face a series of unknowns that could affect the quality of the results obtained. The most common problems encountered by researchers are: difficulties in accurately determining the research subject (due to multidisciplinary problems), lack of relevant data on which to conduct research (dynamics of change is considerable), and problems in developing research instruments (standardized instruments are often not applicable).

This paper deals with the problem of determining the metric characteristics of newly constructed research instruments in the field of giftedness assessment of school-age children that are implemented in the Giftedness Assessment Software. Validity is considered to be the most important measurement characteristic of any instrument. The paper reports on the use of content validity as a possible approach in newly designed research instruments. In addition to the theoretical models, the application of content validity index (CVI) and kappa statistics on a practical example are presented, i.e. a practical model of application of existing procedures (index) for content validity calculation. It is concluded that CVI is a reliable method of assessing the validity of the content of a new (or revised) scale.

Keywords: content validity, metric characteristics, research instruments, assessment of giftedness.

Далиборка С. Пурић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за методике

УДК 37.091.321:37.018.43
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.283P
Оригиналан научни рад
Примљен: 1. март 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

Љиљана С. Костић
Катедра за језике и књижевност
Снежана С. Маринковић
Катедра за педагошке и психолошке науке

ИСКУСТВА УЧИТЕЉА У КОРИШЋЕЊУ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ¹

Апстракт: Захтеви савремене наставе подржане информационим технологијама, као и измењени друштвени контекст условљен глобалном здравственом кризом довели су до трансформације класичне комуникацијске парадигме у образовању у нову парадигму коју креира дигитална медијска технологија и афирмисали коришћење електронске књиге у функцији наставе и учења.

Аутори у раду испитују искуства учитеља (N = 1117) у вези са коришћењем (а) е-књиге за потребе реализације наставе; (б) електронског уџбеника при реализацији наставе на даљину; (в) појединих електронских књига при реализацији наставе; (г) дигиталних библиотека. Већина учитеља има искуства у коришћењу електронске књиге за потребе наставе, при чему е-уџбеник у приближно истој мери примењују током директног и онлајн дела наставе на даљину, а од стручне литературе најчешће је у употреби методичка и педагошко-психолошка, док највише интересовања показују за Дигиталну Народну библиотеку Србије и *Internet Archive*. Истраживачки налази показују да учитељи користе ресурсе електронских извора у сврхе образовања и самообразовања, на шта је делимично утицала и глобална здравствена криза, али да је потребно додатно развијати њихове дигиталне компетенције у овом домену, како би могли да одговоре и на будуће изазове информационог доба.

Кључне речи: електронска књига, електронски уџбеник, дигитална библиотека, учитељ, настава на даљину, ковид 19.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе” (бр. 179026), чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем” који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

УВОД

Глобализација и интензивни развој информационо-комуникационе технологије резултирала су бројним променама у подручју образовања, али и отворили мноштво питања у вези са утицајем савремених медија на процес наставе и учења. Појава интернета осамдесетих година двадесетог века означила је почетак такозване електронске епохе (*homo digitalis*), коју карактерише стварање електронске књиге, нематеријалног медијума који је од самог настанка изазивао полемике, како у вези са развојем књиге уопште у контексту технолошког напретка, тако и у домену оправданости примене различитих формата књиге у образовне сврхе.

Са развојем дигиталне писмености развила се и полемика између заговорника Гутенбергове традиције и поклоника интернета и дигиталних комуникација (Вучковић 2011), која је резултирала сагласјем о неопходности постојања и примене и штампане и електронске књиге у образовне сврхе (Оцић 2015). Иако је дигитализација променила „начин деловања и мишљења људи”, као и начин њиховог комуницирања (Вукић 2019: 222), реч је о „смени парадигме читања” (Божић 2011: 4), а нипошто о превазиђености штампане књиге, која ће као савршен изум можда еволуирати у својим саставним деловима, али засигурно неће нестати (Каријер, Еко 2011). „Електронски медији неће уништити цивилизацију књиге, [...] нови начини комуницирања временом ће понудити могућности за одговарајуће организовање и разумевање света у коме живимо” (Вучковић 2011: 513). Маклуанова предвиђања о смрти књиге и крају цивилизације коју познајемо као нужној последици технолошког развоја (Маклуан 2012: 20) поново су актуализована и ревидирана у измењеном друштвеном контексту – у време глобалне здравствене кризе узроковане пандемијом вируса ковид 19 (Пурић, Костић 2021). Оштре епидемиолошке мере и ограничавање контаката у социјалном окружењу условили су измену модела организације наставе на свим нивоима васпитнообразовног система. Прелазак на онлајн-наставу и коришћење електронске књиге омогућили су враћање образовног система у приближно нормалне токове.

Дигитално доба и измењени друштвени контекст условљен кризом на глобалном нивоу довели су до трансформације класичне комуникацијске парадигме у образовању и наметнули нове захтеве – од техничке опремљености, преко оспособљавања за организацију наставе подржане информационо-комуникационом технологијом, до обезбеђивања подстицајног онлајн-окружења за учење (Архам и др. 2021; Барнс 2020), који подразумевају и одговарајуће врсте знања, облике писмености и компетенције наставника (Новковић Цветковић, Јанковић 2018).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Пандемија вируса корона у области образовања довела је до масовног суспендовања непосредних наставних и ваннаставних активности у више од 190 земаља, а до средине маја 2020. године више од 1,2 милијарде ученика и студената на свим нивоима образовног система били су принуђени да напусте уобичајени модел похађања наставе – лицем у лице (УНЕСКО 2020). Затварање школа и прелазак на онлајн-наставу двојачко су утицали на образовни процес и његове исходе. Пандемија је изазвала највећи поремећај образовних система у историји, успоривши образовање најугроженије деце, омладине и одраслих – из сиромашних и руралних подручја, девојчица, особа са инвалидитетом, избеглица и присилно расељених лица. Са друге стране, ове околности стимулисале су иновације у области образовања, нарочито у вези са коришћењем дигиталних ресурса у циљу остваривања континуитета образовног процеса (*Извештај: образовање током пандемије ковид 19 и после 2020* 2020: 2).

Глобална здравствена криза такође је подсетила на суштинску улогу наставника у процесу учења и наставе, али и иницирала бројна истраживања у вези са изазовима са којима су се наставници суочавали приликом реализације онлајн-наставе, као и могућностима будућих одговора на сличне изазове. Истраживачки налази показују да наставници изражавају спремност за реализацију наставе на даљину (Јенг 2020), иако су били принуђени да се изборе са различитим тешкоћама, од неадекватне техничке инфраструктуре, као што је недостатак техничке опреме или непоуздана интернет конекција, преко недовољно квалитетне интеракције са ученицима, која се манифестовала на различите начине – немотивисаношћу ученика да похађају онлајн-наставу, несналажењем у самосталном учењу, тешкоћама у праћењу њиховог напретка и вредновању знања и рада, до несналажења наставника у дигиталном окружењу, услед нивоа дигиталне писмености, неспремности за онлајн наставу и учење, ограничене доступности образовних ресурса, недовољне и неадекватне подршке колектива и слично (Алмазова и др. 2020; Исвати 2021; Јенг 2020; Јоши и др. 2020; Нијери, Коуза 2020; Нур и др. 2020).

Иако је била велики изазов за наставнике и захтевала „посвећеност, добро руковођење информационо-комуникационим технологијама и развијене дигиталне компетенције и наставника и ученика” (Максимовић и др. 2021: 231), настава на даљину представљала је могућност остваривања континуитета и активног одвијања васпитнообразовног рада током пандемије. Из тог разлога, одлуком просветних власти у нашој земљи школама је наложено да се самостално организују за извођење наставе у складу са сопственим ресурсима и уз употребу доступних платформи за учење. Задатак наставника састојао се у осмишљавању часова у онлајн-окружењу, на основу прописаног плана и програма наставе и учења и смерница за планирање и реализацију

образовно-васпитног рада (*Одлука о остваривању образовно-васпитног рада учењем на даљину за ученике основних и средњих школа Владе Републике Србије* 2020).

Током протекле деценије значајна пажња посвећена је коришћењу информационо-комуникационих технологија у остваривању задатака наставе и учења, као и оспособљавању наставника за њихову „балансирану, промишљену и ефикасну примену, у циљу подстицања иновативности у настави и постизања вишег нивоа остварености стандарда образовних постигнућа” (*Оквир дигиталних компетенција* 2017). Међутим, самопроцена спремности наставника за реализацију онлајн-наставе током почетне фазе пандемије показује да је тек трећина наставника у Србији и региону имала довољно знања и вештина за реализацију онлајн-наставе, а пре ванредног стања сваки пети наставник реализовао је онлајн-наставу са својим ученицима (Николић, Миливојевић 2020: 87–88). Како би се умањиле негативне последице нагле промене образовног процеса и обезбедили бољи услови за рад у дигиталном окружењу, наставницима је поред ревидирања садржаја наставних програма била потребна и психолошка, методичка и технолошка подршка (Алмазова и др. 2020). У циљу ефикасније реализације наставе на даљину наставници из основних школа у Војводини исказали су потребу за унапређењем материјално-техничке опремљености, затим општих и посебних знања у вези са коришћењем дигиталне технологије, обезбеђивањем подршке и сарадње са колегама при коришћењу информационо-комуникационе технологије у настави, као и материјалних ресурса и подршке ученицима (Илић, Пурић 2022: 33). Оснаживање наставника за ефикасну примену савремених технологија у васпитнообразовном систему доприноси адекватном одговору не само на захтеве информационог доба, већ и на потенцијалне будуће глобалне изазове у образовању.

Важан елемент реализације наставе подржане дигиталним медијима јесте коришћење електронских извора и дигиталних наставних материјала, имајући у виду да је преусмеравањем наставног процеса на алтернативни комуникациони канал значајно отежан или чак онемогућен приступ уџбеницима и стручној литератури (Костић, Пурић 2022). Поред доступности потребне литературе у ванредним околностима глобалне кризе, коришћење електронских извора од стране наставника значајно је и у смислу доприноса повећању интересовања за е-књигу, а дугорочно у циљу повећања примене иновативне технологије у учионици (Шин 2014: 63).

Са развојем информационо-комуникационих технологија у образовању електронски уџбеник као наставно средство и извор знања од формативног утицаја на развој и учење ученика добија посебан значај. Иако се електронским уџбеницима упућују одређене критике у домену интерактивности, мултимедијалности и хипертекстуалности, неспоран је њихов потенцијал у обједињавању наставних вредности дигиталне технологије и дидактичко-ме-

тодичких захтева савременог уџбеника, као и допринос остваривању савремених образовних циљева и потреба данашњег ученика (Секач 2020: 311). Према *Закону о уџбеницима* (2015) и *Правилнику о стандардима квалитетних уџбеника и уџбеницима о њиховој употреби* (2016), електронски уџбеници постају равноправни са штампаним, „како у погледу значаја у настави, тако и у погледу квалитета стандарда које треба да задовоље за коришћење у основним и средњим школама” (Бојовић, Семиз 2016: 572). Позиција електронског уџбеника у процесу наставе и учења одређена легислативним актима делимично је измењена током последње деценије. За разлику од *Закона о уџбеницима* усвојеног 2015. године, према коме „уџбеник и уџбенички комплет по правилу садржи и електронски додаток, који помаже ученику у самосталном савладавању, провери и проширивању знања, вештина и ставова или као подстицај за креативни рад” (2015: 2), *Закон* донет три године касније укида обавезност креирања електронског додатка, одређујући да „уџбеник и уџбенички комплет може да садржи и електронски додаток” (*Закон о уџбеницима* 2018: 3). Укидање обавезности укључивања електронског уџбеника у уџбеничке комплете није утицало на смањење издавачке продукције, напротив, нарочито када су у питању млађи разреди основне школе (Николић, Миливојевић 2020: 92–93).

Са увођењем ванредног стања издавачи уџбеника регистровани у нашој земљи отворили су приступ својим платформама и омогућили коришћење електронских уџбеника независно од штампаних. Међутим, емпиријски налази показују да је само 7% наставника из Србије и региона користило електронске уџбенике приликом реализације наставе на даљину током пандемије ковида 19, а међу њима највећи проценат чине учитељи, јер су издавачи уџбеника највише садржаја пласирали управо за потребе наставе у млађим разредима основне школе (Николић, Миливојевић 2020: 92–93). Према овом истраживању, две трећине анкетираних наставника израђивало је своје наставне материјале, а мање од трећине ослањало се на дигиталне материјале колега. Испитивање коришћења дигиталних алата у настави на даљину током пандемије у основним школама у Војводини показује да је електронске уџбенике користила половина учесника у истраживању, и то у мањој мери – и у онлајн делу наставе и у непосредном раду (Илић, Пурић 2022: 16).

Значајан аспект коришћења електронске књиге за наставника представља и стручна литература у контексту информалног образовања, које је током пандемије могло унапредити квалитет и ефикасност наставе, као и ефикасност и ефективност примене информационо-комуникационе технологије у настави (Ју и др. 2021). Електронски формат књиге погодан је како за формално – академско, тако и за неформално и информално образовање због својих основних карактеристика: напредних могућности претраживања, повезивања текста, могућности прегледања, означавања и истицања текста, коришћења алата за цитирање, обележавање и интерактивност са терцијар-

ним изворима као што су речници (Шин 2014). Без обзира на преференцију коришћења штампане књиге, како од стране опште популације, тако и од стране студената (Костић, Пурић 2021), пандемијски услови допринели су експанзији коришћења електронске књиге, нарочито у образовне сврхе, чему је погодовала и трансформација библиотека – које су од „пасивних складишта” знања и мудрости прерасле у „живе и динамичне информационе центре” (Вукић 2019: 218).

Имајући у виду захтеве савремене наставе подржане информационим технологијама, као и утицај глобалне здравствене кризе на положај свих учесника образовног процеса, интересовало нас је у којој мери и на који начин учитељи користе ресурсе електронске књиге, како за креирање наставног окружења намењеног образовању ученика тако и у функцији неформалног и информалног самообразовања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте коришћење електронске књиге од стране учитеља у време актуелне здравствене кризе. Циљ је био да се испитају искуства учитеља у вези са коришћењем електронске књиге при реализацији наставе на даљину током пандемије изазване вирусом ковид 19. Истраживачки задаци односили су се на испитивање искустава учитеља у вези са (а) коришћењем електронске књиге за потребе реализације наставе; (б) коришћењем електронског уџбеника при реализацији наставе на даљину; (в) коришћењем појединих електронских књига при реализацији наставе; (г) коришћењем дигиталних библиотека.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а подаци су добијени анкетањем учитеља, које је спроведено у фебруару и марту 2022. године. Узорак је чинило 1117 учитеља, који су школске 2021/22. године били запослени у основним школама, у 35 градова и општина, односно у 18 управних округа у Републици Србији. Као независне варијабле у односу на испитивање искустава учитеља операционализовани су: стручна спрема (*виша, висока, масџер*); радни стаж (*до 10 година, 11–20, 21–30, више од 30 година*) и додатно усавршавање за коришћење савремене технологије по завршетку формалног образовања (*усавршавао се, није се усавршавао*).

Добијени подаци обрађени су квантитативно – применом статистичког софтверског пакета IBM SPSS Statistic 20. У циљу тестирања разлика у искуствима учитеља примењен је хи-квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ У НАСТАВИ

Први истраживачки задатак односио се на испитивање искустава учитеља у вези са коришћењем електронске књиге за потребе наставе. Према добијеним резултатима, учитељи у највећој мери користе *електронски уџбеник* (48,4%), а у најмањој мери *стручну литературу у електронском облику* (6,9%). Сваки десети анкетирани учитељ (10,4%) *нема искуства* са коришћењем е-књиге (Табела 1). Пошто је електронски уџбеник представљао обавезан део уџбеничког комплета за основну школу (*Закон о уџбеницима 2015*), не изненађује податак да скоро половина учесника у истраживању користи ову врсту књиге у електронском формату. Добијени резултат у сагласју је са налазима Николић и Миливојевића (2020), према којима су за време пандемије учитељи у значајно већој мери у односу на наставнике предметне наставе у основним и средњим школама користили електронски уџбеник. Поређењем емпиријских налаза о коришћењу електронске књиге од стране учитеља и будућих учитеља уочава се да „популарност употребе електронске књиге од стране студената расте”, као и да студенти учитељских и педагошких факултета у већој мери користе стручну литературу у електронском формату у односу на електронски уџбеник, што је такође очекивано, имајући у виду да је њихов примарни задатак управо развијање професионалних компетенција (Пурић, Костић 2021: 105).

Стручна спрема као независна варијабла није значајно утицала на коришћење електронске књиге за потребе реализације наставе (Табела 1).

Табела 1. Искуства учитеља у коришћењу е-књиге у настави у зависности од стручне спреме

Стручна спрема	Да, стручну литературу у електронском облику	Да, е-уџбеник	Да, и е-уџбеник и стручну литературу	Нисам користио е-књигу	Укупно
Виша	10 8,2%	55 45,1%	36 29,5%	21 17,2%	122 100,0%
Висока	62 9,0%	344 49,8%	218 31,5%	67 9,7%	691 100,0%
Мастер	21 6,9%	142 46,7%	113 37,2%	28 9,2%	304 100,0%
Укупно	93 8,3%	541 48,4%	367 32,9%	116 10,4%	1117 100,0%

$\chi^2 = 10,508$, $df = 6$, $p = 0,105$

Резултати статистичке анализе не показују значајне разлике у коришћењу е-књиге за потребе наставе од стране учитеља различитог радног искуства (Табела 2).

Табела 2. Искуства учитеља у коришћењу е-књиге у настави у зависности од радног искуства

Радни стаж	Да, стручну литературу у електронском облику	Да, е-уџбеник	Да, и е-уџбеник и стручну литературу	Нисам користио е-књигу	Укупно
0–10	11 6,3%	80 45,1%	69 39,4%	21 8,6%	175 100,0%
11–20	16 7,0%	110 48,0%	81 35,4%	22 9,6%	229 100,0%
21–30	43 9,1%	233 49,1%	150 31,6%	49 10,3%	475 100,0%
>30	23 6,9%	118 49,6%	67 28,2%	30 12,6%	238 100,0%
Укупно	93 8,3%	541 48,4%	367 32,9%	116 10,4%	1117 100,0%

$\chi^2 = 8,958$, $df = 9$, $p = 0,441$

Већи проценат учесника у истраживању (33,5%) који су стекли додатне стручне компетенције у домену ИКТ-а, у односу на оне који нису (26,7%), користи е-књигу за потребе наставе, што је очекивано (Табела 3). Резултати статистичке анализе не потврђују значајност утицаја унапређивања компетенција за примену информационо-комуникационе технологије за коришћење електронске књиге у настави.

Табела 3. Искуства учитеља у коришћењу е-књиге у настави у зависности од додатног стручног усавршавања

Стручно усавршавање	Да, стручну литературу у електронском облику	Да, е-уџбеник	Да, и е-уџбеник и стручну литературу	Нисам користио е-књигу	Укупно
ДА	84 8,3%	494 48,6%	340 33,5%	98 9,6%	1016 100,0%
НЕ	9 7,0%	47 46,5%	27 26,7%	18 17,8%	101 100,0%
Укупно	93 8,3%	541 48,4%	367 32,9%	116 10,4%	1117 100,0%

$\chi^2 = 7,309$, $df = 3$, $p = 0,063$

Испитивање искустава учитеља у вези са коришћењем електронске књиге показује да већина учесника у истраживању (89,6%) има искуства у коришћењу електронске књиге за потребе наставе, што им отвара могућност да допринесу адекватном одговору на изазове информационог доба и развоја друштва знања (Илић, Пурић 2022: 5).

КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКОГ УЏБЕНИКА У НАСТАВИ НА ДАЉИНУ

Проглашење пандемије ковида 19 резултирало је укидањем непосредне наставе и увођењем наставе на даљину. Интересовало нас је како су околности глобалне здравствене кризе утицале на коришћење електронског уџбеника. Истраживачки налази показују да више од половине учитеља (52,6%) електронски уџбеник користи при реализацији наставе, што је очекивано, имајући у виду да је ова врста публикације намењена ученику (Табела 4). Приближно исти проценат учесника у истраживању е-уџбеник примењује током директног (10,1%) и онлајн дела наставе на даљину (8,3%), док су у категорију осталих сврстани испитаници који нису до сада користили електронски уџбеник (5,2%) и они који су навели више понуђених могућности (3,0%).

Резултати статистичке анализе показују да се искуства учитеља различите стручне спреме не разликују значајно када је у питању коришћење е-уџбеника при реализацији наставе на даљину (Табела 4).

Табела 4. Искуства учитеља у коришћењу електронског уџбеника при реализацији наставе на даљину у зависности од стручне спреме

Стручна спрема	При припрем. наставе	При припремању домаћих зад.	При реализац. наставе	При реализац. директног дела комбин. наст.	При реализац. онлајн дела комбин. наст.	Остало	Укупно
Виша	27 22,1%	4 3,3%	56 45,9%	10 8,2%	13 10,7%	12 9,8%	122 100,0%
Висока	115 16,6%	19 2,7%	382 55,3%	65 9,4%	56 8,1%	54 7,8%	691 100,0%
Мастер	60 19,7%	6 2,0%	150 49,3%	38 12,5%	24 7,9%	26 8,6%	304 100,0%
Укупно	202 18,1%	29 2,6%	588 52,6%	113 10,1%	93 8,3%	92 8,2%	1117 100,0%

$\chi^2 = 9,655$, $df = 10$, $p = 0,471$

Радни стаж као независна варијабли не утиче значајно на искуства учитеља у коришћењу електронског уџбеника при реализацији наставе на даљину (Табела 5).

Табела 5. Искуства учитеља у коришћењу електронског уџбеника при реализацији наставе на даљину у зависности од радног искуства

Радни стаж	При припрем. наставе	При припремању домаћих зад.	При реализац. наставе	При реализац. директног дела комбин. наст.	При реализац. онлајн дела комбин. наст.	Остало	Укупно
0–10	40 22,9%	7 4,0%	81 46,3%	24 13,7%	11 6,3%	12 6,9%	175 100,0%
11–20	51 22,3%	4 1,7%	117 51,1%	21 9,2%	20 8,7%	16 7,0%	229 100,0%
21–30	73 15,4%	11 2,3%	264 55,6%	46 9,7%	36 7,6%	45 9,5%	475 100,0%
>30	38 16,0%	7 2,9%	126 52,9%	22 9,2%	26 10,9%	19 8,0%	238 100,0%
Укупно	202 18,1%	29 2,6%	588 52,6%	113 10,1%	93 8,3%	92 8,2%	1117 100,0%

$\chi^2 = 19,017$, $df = 15$, $p = 0,213$

Коришћење електронског уџбеника у оквиру комбиноване наставе не опредељује значајно ни додатно стручно усавршавање учитеља у домену примене савремене технологије у раду (Табела 6).

Табела 6. Искуства учитеља у коришћењу електронског уџбеника при реализацији наставе на даљину у зависности од додатног стручног усавршавања

Стручно усавршав.	При припрем. наставе	При припремању домаћих зад.	При реализац. наставе	При реализац. директног дела комбин. наст.	При реализац. онлајн дела комбин. наст.	Остало	Укупно
ДА	186 18,3%	23 2,3%	535 52,7%	106 10,4%	85 8,4%	81 8,0%	1016 100,0%
НЕ	16 15,8%	6 5,9%	53 52,5%	7 6,9%	8 7,9%	11 10,9%	101 100,0%
Укупно	202 18,1%	29 2,6%	588 52,6%	113 10,1%	93 8,3%	92 8,2%	1117 100,0%

$\chi^2 = 7,179$, $df = 5$, $p = 0,208$

Упоређујући искуства учитеља у вези са коришћењем електронске књиге у настави и електронског уџбеника у настави на даљину, може се закључити да у просеку половина испитаника уџбеник као наставно средство и извор знања у електронској форми користи за реализацију наставе, на шта је могло утицати коришћење образовних платформи за реализацију наставе на даљину, као и богата издавачка продукција е-уџбеника, нарочито за разредну наставу, али и компатибилност развојних особености ученика млађег школског узраста и карактеристика е-уџбеника – интерактивности, мултимедијал-

ности и хипертекстуалности. У том смислу, значајно би било утврдити шта је и у којој мери утицало на одређење учитеља за примену електронског уџбеника за потребе наставе.

СТРУЧНА ЛИТЕРАТУРА У ЕЛЕКТРОНСКОЈ ФОРМИ И НАСТАВА НА ДАЉИНУ

Један од истраживачких задатака односио се на испитивање искустава учитеља у вези са коришћењем стручне литературе у електронској форми. Од учесника у истраживању тражено је да наведу неколико наслова стручних е-публикација које су до сада користили. Трећина анкетираних (35,8%) нису одговорили на ово питање или су истакли да немају искуства са коришћењем стручне литературе у електронској форми, а 40% учитеља наводи да су до сада у електронској форми користили само уџбенике за основну школу (Табела 7). Четвртина испитаника (24,1%) навела је наслове који се могу сврстати у категорију стручне литературе у дигиталној форми, при чему је најчешће коришћена методичка (9,0%) и педагошко-психолошка литература (8,4%), а најмањи проценат учитеља (1,9%) наводи терцијарну литературу (енциклопедије, речнике, тезаурусе), затим званичне публикације и легислативна акта (законе, правилнике, информаторе, службене листове) и стручне часописе.

Поређење искустава учитеља показује извесне разлике у коришћењу електронских стручних публикација од стране учитеља различите стручне спреме, при чему статистичка анализа не потврђује њихову значајност (Табела 7).

Табела 7. Искуства учитеља у коришћењу стручне литературе у електронској форми у зависности од стручне спреме

Стручна спрема	Нису користили / Нису навели	Уџбеници	Методичка литература	Књижевност и књижевно-научна литература	Педагошко-психолошка литература	Остало	Укупно
Виша	47 38,5%	56 45,9%	5 4,1%	5 4,1%	5 4,1%	4 3,3%	122 100,0%
Висока	257 37,2%	261 37,8%	69 10,0%	35 5,1%	59 8,5%	10 1,4%	691 100,0%
Мастер	96 31,6%	130 42,8%	27 8,9%	14 4,6%	30 9,9%	7 2,3%	304 100,0%
Укупно	400 35,8%	447 40,0%	101 9,0%	54 4,8%	94 8,4%	21 1,9%	1117 100,0%

$\chi^2 = 14,595$, $df = 10$, $p = 0,148$

Резултати статистичке анализе показују такође да се искуства учитеља различитог радног стажа не разликују значајно када је у питању коришћење стручне литературе у електронској форми при реализацији наставе на даљину (Табела 8).

Табела 8. Искуства учитеља у коришћењу стручне литературе у електронској форми у зависности од радног искуства

Радни стаж	Нису користили / Нису навели	Уџбеници	Методичка литература	Књижевност и књижевно-научна литература	Педагошко-психолошка литература	Остало	Укупно
0–10	60 34,3%	69 39,4%	15 8,6%	10 5,7%	18 10,3%	3 1,7%	175 100,0%
11–20	80 34,9%	98 42,8%	15 6,6%	9 3,9%	23 10,0%	4 1,7%	229 100,0%
21–30	173 36,4%	187 39,4%	46 9,7%	29 6,1%	33 6,9%	7 1,5%	475 100,0%
>30	87 36,6%	93 39,1%	25 10,5%	6 2,5%	20 8,4%	7 2,9%	238 100,0%
Укупно	400 35,8%	447 40,0%	101 9,0%	54 4,8%	94 8,4%	21 1,9%	1117 100,0%

$\chi^2 = 12,647$, $df = 15$, $p = 0,630$

Додатно стручно усавршавање у домену коришћења савремене технологије као независна варијабли не утиче значајно на искуства учитеља у коришћењу стручне литературе у електронској форми при реализацији наставе на даљину (Табела 9).

Табела 9. Искуства учитеља у коришћењу стручне литературе у електронској форми у зависности од додатног стручног усавршавања

Стручно усавршав.	Нису користили / Нису навели	Уџбеници	Методичка литература	Књижевност и књижевно-научна литература	Педагошко-психолошка литература	Остало	Укупно
ДА	353 34,7%	418 41,1%	91 9,0%	51 5,0%	84 8,3%	19 1,9%	1016 100,0%
НЕ	47 46,5%	29 28,7%	10 9,9%	3 3,0%	10 9,9%	2 2,0%	101 100,0%
Укупно	400 35,8%	447 40,0%	101 9,0%	54 4,8%	94 8,4%	21 1,9%	1117 100,0%

$\chi^2 = 8,298$, $df = 5$, $p = 0,141$

Према добијеним подацима, највећи проценат (41,1%) учитеља који су похађали неки од облика стручног усавршавања по завршетку формалног образовања користе е-уџбенике, док скоро половина (46,5%) испитаника који се нису додатно усавршавали у домену ИКТ-а нису користили стручну литературу у електронској форми или нису одговорили на ово питање (Табела 9). Резултати хи-квадрат теста не потврђују статистичку значајност ових налаза, што имплицира да додатно стручно усавршавање не утиче значајно на искуства учитеља у коришћењу електронских стручних публикација.

Преусмеравање наставне комуникације на свим нивоима васпитно-образовног система са директних на индиректне комуникационе канале посредоване дигиталним алатима резултирало је повећањем интересовања наставника за електронску књигу. Међутим, интересовање учитеља за стручну литературу у електронској форми исказано емпиријским показатељима у овом раду не може се сматрати довољним, ако се има у виду значај коришћења актуелне стручне литературе, као и мноштво изазова пред којима су се учитељи нашли у време пандемије. Ови налази отварају бројна питања – од тога да ли су учитељи у довољној мери оспособљени и мотивисани за неформално и информално целоживотно образовање, до тога на који начин се могу системски подстаћи и подржати да савремене научне резултате примењују у стручној пракси.

УЧИТЕЉИ И ДИГИТАЛНЕ БИБЛИОТЕКЕ

Затварање образовних и културних установа услед пандемије изазване вирусом ковид 19 допринело је порасту интересовања за дигиталне библиотеке. Искуства учитеља у вези са коришћењем дигиталних библиотека испитивана су тако што је тражено да са понуђеног списка националних и интернационалних библиотека издвоје оне које су користили, а имали су и могућност допуњавања листе. Добијени резултати показују да учитељи имају извесна искуства у коришћењу сваке од понуђених дигиталних библиотека (Табела 10), док скоро петина испитаника (204 или 18,3%) истиче да никада нису користили дигиталне библиотеке. Од националних, учитељи су у највећој мери користили Дигиталну Народну библиотеку Србије (40,1% анкетираних), а од интернационалних библиотека највећи проценат испитаника наводи *Internet Archive* (15,0%) и *Free eBooks* (9,1%). Интересантно је да слична искуства у вези са коришћењем дигиталних библиотека имају и будући учитељи – у највећој мери су приступали публикацијама Дигиталне Народне библиотеке Србије, а од међународних највећи проценат студената наводи *Free eBooks*, *Open Library* и *Internet Archive* (Костић, Пурић 2022).

Табела 10. Искуства учитеља у вези са досадашњим коришћењем дигиталних библиотека

Дигитална библиотека	Користио/ла (%)	Није користио/ла (%)
Дигитална Народна библиотека Србије	40,1	59,9
Универзитетска библиотека „Светозар Марковић”	2,8	97,2
Дигитална Библиотека Матице српске	8,0	92,0
Open Library	4,3	95,7
Internet Archive	15,0	85,0
Book Boon	1,3	98,7
Free eBooks	9,1	90,9
Digital Library (Smithsonian)	1,1	98,9
JSTOR	0,6	99,4
Остало	2,6	97,4

Статистичка анализа показује да стручна спрема и додатно усавршавање као независне варијабле значајно утичу на искуства учитеља у вези са коришћењем појединих дигиталних библиотека (Табела 11). Наиме, Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић” и Дигиталну Библиотеку Матице српске користи највећи проценат анкетираних учитеља који су завршили мастер студије, док коришћење библиотеке Internet Archive доминира код учесника у истраживању са завршеном вишом школом. Имајући у виду да скоро половина анкетираних учитеља (48,1%) имају искуства са коришћењем Универзитетске и Библиотеке Матице српске, намеће се закључак да су студијски програми на мастер студијама утицали на коришћење дигиталних библиотека у функцији планирања, реализације и евалуације наставе. Утицај стручне спреме на коришћење књиге у електронској форми потврђују и искуства 18,3% анкетираних који никада нису користили дигиталне библиотеке, међу којима је највећи проценат учитеља без завршених академских студија. Са друге стране, Дигиталну Народну библиотеку Србије и Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић” користио је значајно већи проценат учесника у истраживању који су стекли додатне компетенције у вези са информацио-ним технологијама. У том смислу, значајно би било испитати који програми стручног усавршавања су допринели експанзији примене електронске књиге у настави.

Табела 11. Искуства учитеља у вези са коришћењем дигиталних библиотека с обзиром на независне варијабле

Тврдња: <i>Учители су до сада корисили:</i>	Стручна спрема			Радни стаж			Додатно усавршавање		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p	F	df	p
Дигиталну Народну библиотеку Србије	5,459	2	0.065	3,603	3	0,308	7,090	1	0,008**
Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“	10,674	2	0.005**	2,258	3	0,521	10,896	1	0,001**
Дигиталну Библиотеку Матице српске	10,491	2	0.005**	6,078	3	0,108	2,319	1	0,128
Open Library	4,301	2	0.116	4,009	3	0,261	0,729	1	0,393
Internet Archive	6,759	2	0.034*	3,782	3	0,286	2,295	1	0,130
Book Voon	0,846	2	0.655	1,462	3	0,691	1,409	1	0,235
Free eBooks	7,524	2	0.023	2,242	3	0,524	0,007	1	0,936
Digital Library (Smithsonian)	5,986	2	0.050	7,122	3	0,068	0,007	1	0,931
JSTOR	0,878	2	0.645	2,783	3	0,426	0,700	1	0,403
Нисам користио дигиталну библиотеку	11,095	2	0.004**	12,928	3	0,005	4,161	1	0,041
Остало	8,733	2	0.013	2,060	3	0,560	1,133	1	0,287

* p<.005

** p<.001

„Доводећи библиотеку кориснику”, дигиталне библиотеке читаоцима стављају на располагање велику количину информација, које су у сваком тренутку доступне за прегледање, претраживање и дељење (Крстев 2010: 123), што је од посебне важности у васпитнообразовном процесу. Истраживачки налази показују да учители имају извесна искуства у вези са коришћењем дигиталних библиотека, али њихове дигиталне компетенције у овом домену неопходно је развијати, у циљу остваривања образовних циљева и исхода, као и оснаживања ученика да одговорно користе адекватне изворе знања.

ЗАКЉУЧАК

Глобална здравствена криза умногоме је утицала на васпитнообразовни процес и његове исходе. Средишњу улогу у реструктурирању наставе преузела су информационо-комуникациона средства, посредством којих је реализована настава на даљину. Будући да су у овом облику наставе е-књига и е-уџбеник добили посебан значај и као наставно средство и као извор знања, било је значајно испитати искуства учитеља у коришћењу е-књиге током пандемијског периода.

Истраживачки налази показују да већина учитеља (89,6%) има искуства у коришћењу електронске књиге за потребе наставе, при чему скоро половина користи електронски уџбеник, док тек сваки петнаести анкетирани користи стручну литературу у електронском облику. Стручна спрема, радно

искуство и додатно стручно усавршавање не утичу значајно на коришћење електронске књиге за потребе реализације наставе. Електронски уџбеник при реализацији наставе користи 52,6% учитеља који су учествовали у истраживању, и то у приближно истој мери током директног и онлајн дела наставе на даљину. Интересантно је да поједини учитељи (5,2%) наводе да никада нису користили електронски уџбеник. Независне варијабле нису значајно утицале на коришћење е-уџбеника при реализацији наставе на даљину. Испитивање искустава учитеља у вези са коришћењем стручне литературе у електронској форми показује да трећина анкетираних није користила или није навела да је користила електронске стручне публикације, а 40% анкетираних наводе електронске уџбенике. Преостала четвртина (24,2%) учитеља који су учествовали у истраживању најчешће су користили методичку (9,0%) и педагошко-психолошку литературу (8,4%). Статистичка анализа не потврђује значајност разлика у коришћењу стручне литературе од стране учитеља који се разликују према независним варијаблама – стручној спреми, радном искуству и додатном стручном усавршавању. Највећи проценат учитеља (81,7%) има искуства у коришћењу дигиталних библиотека, при чему су користили сваку од наведених библиотека. Највише интересовања учитељи показују за Дигиталну Народну библиотеку Србије (40,1% анкетираних) и *Internet Archive* (15,0%). Резултати статистичке анализе имплицирају да студијски програми на мастер студијама, као и стицање додатних компетенција у вези са информационим технологијама утичу на коришћење дигиталних библиотека у функцији планирања, реализације и евалуације наставе.

Резултати истраживања показују да учитељи користе потенцијале електронске књиге у функцији креирања подстицајног окружења за поучавање и учење, као и за самообразовање у неформалном и информалном контексту. Међутим, имајући у виду значај развијања дигиталних компетенција учитеља у контексту формирања друштва знања, као и бројне изазове пред којима су се нашли за време глобалне здравствене кризе, потребно је додатно их мотивисати и оснаживати за коришћење потенцијала овог формата књиге у образовне сврхе.

ЛИТЕРАТУРА

Алмазова, Крилова, Рабцова, Одинокaja (2020): N. Almazova, E. Krylova, A. Rubtsova, M. Odnokaya, Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective, *Education Sciences*, 10, 368. Retrieved in March 2022 from <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/12/368/htm>.

Архам, Норизан, Мазалан, Богал, Норизан (2021): A. F. Arham, N. S. Norizan, M. I. Mazalan, N. Bogal, M. N. Norizan, The Nexus Between Factors Affecting eBook Acceptance and Learning Outcomes in Malaysia, *Journal of Asian Finance, Economics*

and Business, 8(9), 35–43. Retrieved in April 2022 from <http://koreascience.or.kr/article/JAKO202124553369175.pdf>.

Барнс (2020): S. Barnes, Information management research and practice in the post-COVID-19 world, *International Journal of Information Management*, 55(1). Retrieved in April 2022 from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0268401220309956?token=059D81CBE9ADFB7C923BF1013DE4DAF397ACA22AEF6873FD2C218649D939CAB0F4C7F73A96C99F63D942F3869248DBFA&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211230191930>.

Божић (2011): Ј. Божић, (Пост)култура читања: време изазова, *Чиниолишће*, 19, Панчево: Градска библиотека, 2–6.

Бојовић, Семиз (2016): Ж. Бојовић, М. Семиз, Електронски уџбеник у функцији унапређивања положаја и активности ученика, у: С. Маринковић (ур.), *Уџбеник у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 571–588.

Вукић (2019): М. Вукић, *Писмо и књига на јилу Србије као културолошки феномен: од рукописа до електронских издања*, Београд: Центар функционалне писмености „Апостроф”.

Вучковић (2011): Ж. Вучковић, Залазак Гутембергове галаксије: културолошке и епистемолошке импликације, *Теме*, XXXV(2), 513–529.

Закон о уџбеницима (2015): *Службени гласник РС*, бр. 68. Преузето марта 2022. са <https://www.rcu-uzice.rs/attachments/article/127/ZAKON%20O%20UD%C5%BDBENICIMA-2015.pdf>.

Закон о уџбеницима (2018): *Службени гласник РС*, бр. 27. Преузето марта 2022. са <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2018/27/2/reg/>.

Извештај: образовање током пандемије ковид 19 и после 2020 (2020): *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond 2020*. Retrieved in March 2022 from https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

Илић, Пурић (2022): S. Ilić, D. Purić, *Korišćenje IKT alata u osnovnim školama u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Исвати (2021): L. Iswati, When Teaching Must Go On: ESP Teachers' Strategies and Challenges during COVID-19 Pandemic, *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 5(1), 36–52.

Јенг (2020): X. Yang, Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China, *ECNU Review of Education*, 3(4), 739–744.

Јоши, Винеј, Башкар (2020): A. Joshi, M. Vinay, P. Bhaskar, Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments, *Interactive Technology and Smart Education* (ahead-of-print), Retrieved in March 2022 from <https://doi.org/10.1108/itse-06-2020-0087>.

Ју, Ли, Хуанг, Цао (2021): H. Yu, P. Liu, X. Huang, Y. Cao, Teacher Online Informal Learning as a Means to Innovative Teaching During Home Quarantine in the COVID-19 Pandemic, *Frontiers in Psychology*. Retrieved in February 2022 from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.596582>.

Каријер, Еко (2011): Ž. Karijer, U. Eko, *Ne nadaјte se da ćete se rešiti knjiga*, Čačak – Београд: В. Кukić – Gradac K.

Костић, Пурић (2021): Љ. Костић, Д. Пурић, Ставови студената педагошких и учитељских факултета Западног Балкана о коришћењу електронске књиге у измењеном друштвеном контексту, у: С. Маринковић (ур.), *Наука, настава и учење у измењеном друштвеном контексту*, Ужице: Педагошки факултет, 73–94.

Костић, Пурић (2022): Љ. Костић, Д. Пурић, Перспектива примене електронске књиге из угла студената учитељских и педагошких факултета Западног Балкана, *Иновације у настави*, 35(1). Преузето априла 2022. са <https://doi.org/10.5937/inovacije2201049K>.

Крстев (2010): С. Krstev, Digitalne biblioteke kao potencijalni lingvistički resurs – stanje u Srbiji, In: Ch. Voss, B. Golubović (hrsg.), *Srpska lingvistika – Serbische Linguistik*, SLCCEE, 7, München, Berlin: Otto Sagner, 123–142.

Маклуан (1973): М. Makluan, *Gutenbergova galaksija – nastajanje tipografskog čoveka*, Beograd: Nolit.

Маклуан (2012): М. Makluan, *Elektronski mediji i kraj kulture pismenosti*, Loznica: Karpos.

Максимовић, Милановић, Османовић Зајић (2021): Ј. Максимовић, Н. Милановић, Ј. Османовић Зајић, Само(процена) наставника о квалитету онлајн наставе током пандемије ковид 19, у: С. Маринковић (ур.), *Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту*, Ужице: Педагошки факултет, 73–94.

Ниemi, Коуза (2020): Н. М. Niemi, Р. Kousa, A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic, *International journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369.

Николић, Милојевић (2020): Н. Nikolić, Z. Milojević, Izveštaj: Trenutno stanje u onlajn-nastavi u Srbiji i regionu, Образовно креативни центар. Преузето марта 2022. са <https://okc.rs/wp-content/uploads/2020/06/Istra%C5%BEivanje-Stanje-u-onlajn-nastavi-u-Srbiji.pdf>.

Нур, Иса, Мазар (2020): S. Noor, F. M. Isa, F. F. Mazhar, Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic, *Educational Process: International journal*, 9(3), 169–184.

Новковић Цветковић, Јанковић (2018), В. Novković Cvetković, I. Janković, Улога учитеља у новој парадигми образовања подржаном информационо-комуникационим технологијама, *Тематски зборник – Место и улога учитеља у савременом друштву*, Врњане: Педагошки факултет, 71–86.

Одлука о остваривању образовно-васпитног рада учењем на даљину за ученике за ученике основних и средњих школа Владе Републике Србије (2020): Преузето марта 2022. са <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/Nastava-na-daljiniu-u-vanrednom-stanju.pdf>.

Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба. Преузето марта 2022. са https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf.

Оцић (2015): S. Očić, Elektronska knjiga, *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 149, 229–243.

Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутству о њиховој употреби (2016): Преузето фебруара 2022. са <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/42/4/reg>.

Пурић, Костић (2021): Д. Пурић, Љ. Костић, Коришћење електронске књиге у време здравствене кризе од стране студената учитељских и педагошких факултета Западног Балкана, *Узданица*, XVIII(2), 99–115.

Секач (2020): В. Секач, Анализа стандарда квалитета електронског уџбеника српског језика за други разред основне школе, у: С. Маринковић (ур.), *Наука и настава у васпийно-образовном контексту*, Ужице: Педагошки факултет, 311–334.

УНЕСКО (2020): UNESCO, *Education in the time of COVID-19*, Retrieved in February 2022 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075_eng.

Шин (2014): S. Shin, E-book usability in educational technology classes: teachers and teacher candidates' perception toward e-book for teaching and learning, *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 12(3), 62–74.

Daliborka S. Purić

University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice
Department of Methodology

Ljiljana S. Kostić

Department of Language and Literature

Snežana S. Marinković

Department of Pedagogy and Psychology

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES WITH USING E-BOOKS WITHIN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary: The requirements of information technology-aided contemporary teaching as well as the changed social context, due to the global health pandemic, have transformed the traditional educational communication paradigm into a new one, created by digital media technology, and have affirmed the use of e-books in teaching and learning.

The present paper investigates primary school teachers' experiences (N = 1117) as regards using (a) e-books for teaching purposes; (b) e-textbooks for the purpose of distance teaching; (c) certain e-books for teaching purposes; (d) digital libraries. The majority of primary school teachers have experience in using e-books for teaching purposes, with e-textbooks being used to an almost equal extent in both direct and online distance teaching; regarding professional literature, the respondents mostly use e-books on teaching methods, on pedagogy and psychology, while most interest has been expressed in using the Digital National Library of Serbia and the *Internet Archive*. The research results show that primary school teachers use resources from electronic sources for the purposes of education and self-education, which has been in part influenced by the global health crisis, but that there is also a need for further development of their digital competences in this particular domain, so that they would be able to respond to the future challenges posed by the digital age.

Keywords: e-book, e-textbook, digital library, teacher, distance learning, COVID-19.

Благица М. Златковић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Катедра за педагогију и психологију

УДК 159.928-053.5:37.018
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.303Z
Прегледни рад
Примљен: 28. јануар 2022.
Прихваћен: 25. март 2022.

Сунчица М. Денић
Катедра за језике и књижевност

ПОСТУПЦИ ПОСЕБНЕ ПОДРШКЕ ДАРОВИТИМ ЧИТАЧИМА У РЕДОВНИМ ОДЕЉЕЊИМА

Айспиракџи: Полазну основу у разматрању поступака посебне подршке за даровите читаче у редовним одељењима у овом раду чине композитне и систематске концепције које даровитост одређују као изузетно постигнуће (Алтарас 2006). Према овим концепцијама, учење и образовање имају статус фактора који утичу на актуелизацију даровитости, тј. образовање обезбеђује посебне услове за развој даровитог понашања (Рензули 2012).

Циљ рада је да укаже на потребу јасне операционализације специфичних облика подршке даровитим читачима у редовним одељењима којима учитељи могу подстицати даљи развој ове специфичне способности својих ученика.

Кључне речи: даровитост, даровити читачи, специфични поступци подршке даровитим читачима.

УВОД

Фундаментална подела концепција даровитости јесте на оне које даровитост виде као изузетну способност наспрот оних које даровитост опажају као изузетно постигнуће (Даи 2009; Мејер 2005). Без обзира на суштинске разлике у схватању даровитости, које нису предмет нашег разматрања, за тему којом се бавимо значајно је да обе концепције додељују важну улогу процесима учења/образовања и срединским условима у којима се ови процеси реализују. И када даровитост посматрају као потенцијал, и када се опредељују за њено суштинско одређење преко постигнућа, савремене концепције даровитости разматрају како се изузетан потенцијал може преточити у изузетно постигнуће (Алтарас Димитријевић, Татић Јаневски 2016).

Према композитним и систематским концепцијама, учење и образовање имају статус фактора који утичу на актуелизацију даровитости, тј. образовање може обезбедити посебне услове за развој даровитог понашања (Рензули 2012).

Образложење за пружање посебне образовне подршке даровитим ученицима, самим тим и даровитим читачима, ослања се на следеће аргументе:

– систематско учење и образовање јесу битни фактори развоја, односно актуелизације даровитости уопште, али и даровитости у специфичним областима;

– ученици изузетних способности имају одређене специфичности из којих проистичу и потребе за посебном образовном подршком;

– потребе по правилу остају незадовољене када школа не предузима нарочите мере за подстицање даровитих ученика, што неретко резултира њиховим академским подбацивањем и другим проблемима (Алтарас 2006).

ОДРЕЂЕЊЕ ДАРОВИТИХ ЧИТАЧА И ПОВЕЗАНОСТ СА ИНТЕЛИГЕНЦИЈОМ

Полазећи од одређења да је даровитост изузетна способност, изражена у ванредној брзини, лакоћи и самосталности са којом се стичу знања и вештине у некој области, и то у поређењу са вршњацима, тј. особама сличног претходног искуства у датом домену, даровити читачи ове способности поседују у домену читања.

Од стране стручњака и практичара у области читања предложене су бројне дефиниције даровитих читача. Примарно, даровити читачи идентификовани су као деца која, при уласку на први ниво образовања, читају на знатно вишем нивоу од вршњачке групе, или поседују способност да учине брзи напредак у читању када им је дато исправно упутство (Бонд, Бонд 1983). Према овим ауторима, да би се капацитет за постигнуће у читању развијао, даровити читачи морају бити идентификовани, процењени и морају им бити обезбеђене посебне инструкције. Даровити читачи одређују се и као деца која су приближно две или више година изнад нивоа вршњачке групе на стандардизованом тесту читања, и која су идентификована као интелектуално надарена са потенцијалом за високе читалачке перформансе (Доул, Адамс 1983).

Даровити читачи могу се одредити и преко три аспекта даровитости из Рензулијевог модела даровитости, с тим што се аспекти даровитости сада везују за област читања (Восламбер 2002). Опште интелектуалне способности, као први аспект даровитости, код даровитих читача могу се мерити стандардизованим вербалним тестовима интелигенције као што су разумевање речи, вербална флуентност и вербално резонување. Специфична способност читања је специјализована вештина која се најбоље сагледава проценама заснованим на перформансама, као што су прављење прича, илустрације прича и проналажење веза прочитане приче са сличним темама. Други аспект даровитости, посвећеност задатку, укључује самопоуздање, напоран рад и спо-

собност препознавања личних талената и вештина, као и практичну употребу тих вештина. Даровити читаачи који исказују посвећеност задатку схватају да су у стању да читају текстове које отежано могу читати њихови другови и показују интересовање за даље развијање ове вештине. Трећи аспект даровитости, креативност, испољава се код даровитих читаача преко различитијих и напреднијих интерпретација прочитаног у односу на њихове вршњаке. Они виде нове везе између сличних тематских текстова и имају интересантна објашњења за ауторов избор радње, избор карактера итд.

Даровити читаачи имају дужу пажњу и могу задржати већу количину информација него њихови вршњаци (Милс, Џексон 1990). Поред тога, они користе ефикасније стратегије читања од просечних читаача (Бонд, Бонд 1983). Даровити читаачи користе фразе, напредније речи и целе реченице већ у раном детињству, они такође могу да користе контекст и слике знатно успешније од својих вршњака приликом идентификације речи и њиховог разумевања (Шнур, Лоури 1986).

Ранија истраживања документовала су везу између високе интелигенције и читања пре почетка школовања, процењено је да 50 процената високо интелигентних науче да читају пре поласка у школу (Вити 1971). У Термановом лонгитудиналном узорку, око 50 процената родитеља високо интелигентних изјавили су да су њихова деца почела да читају са пет година а 20 процената да су деца почела да читају са четири године. На тај начин је рана способност читања идентификована као индикатор високе креативности и успешног учешћа у програму за надарене.

Међутим, Џексон (1988) је утврдила да је однос између опште интелектуалне способности, мерене стандардизованим тестовима интелигенције, и ране способности читања, био скроман. Приликом прегледа литературе и разматрања резултата спроведених истраживања закључила је да висок ниво опште интелектуалне способности не гарантује да ће дете бити рани читаач, као и да неки рани читаачи имају просечне или исподпросечне интелектуалне способности. Џексон зато упозорава да улаз у програме за надарене не заснивамо на раној способности читања јер ова способност није поуздан индикатор надарености. Скромна повезаност између раних достигнућа у читању и опште интелектуалне способности указује да рани читаачи неће бити адекватни за многе програме за надарене уколико се ослањамо само на процену ове специфичне способности. Џексон препоручује да је битније да надареним читаачима променимо курикулум, модификујемо наставни програм за читање, уместо да се бавимо тиме да ли су генерално надарени. Препознавање њихове склоности ка читању и њено даље унапређивање су значајни, ако читање постане њихова животна навика они ће видети себе као учеснике у заједници која читање посматра као значајну и пријатну активност (Стромен, Мејтс 2004). Читање из задовољства је много више од обичне игре, оно повећава општа знања, боље разумевање других култура, учешће у заједници,

већи увид у људску природу и доношење одлука (Брунер 1996), побољшава друштвене вештине, зато је усмереност ка даровитим читачима друштвено оправдана.

КОМПОЗИТНЕ И СИСТЕМАТСКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ДАРОВИТОСТИ

Основна поставка композитних и систематских концепција јесте да образовање, као систематски процес, треба да обезбеди да се даровитост појави и даље развија. У овим концепцијама образовање поприма статус фактора који утиче на то да ли ће се даровитост уопште појавити (Алтарас 2006). Конкретизацију ове идеје налазимо у концепцији три прстена Џозефа Рензулија (Рензули 1978, 1986, 2005, 2012). Она је проистекла из тежње да се раскине са рестриктивним (термановским) схватањем даровитости као високог IQ-а, схватањем да је даровитост урођена карактеристика коју неко има или нема. Основна идеја ове концепције је да епитет „даровитост” не треба везивати уз ученике већ уз оно што им се у школи нуди. У том смислу, образовање даровитих не би било образовање одређене групе ученика, већ образовање које обезбеђује потребне услове за развој даровитог понашања, тј. креативне продуктивности. На тај начин ученици који су у старту само „потенцијално даровити” могу се неочекивано показати као „дорасли изазову” ако им се пруже одговарајуће образовне прилике (Алтарас 2006).

Други пример композитних и систематских концепција је Зиглеров модел акциотопа (Зиглер 2005). Слично као и Рензули, Зиглер сматра да даровитост не треба разумети као посебну особину индивидуе већ као квалитет система деловања или „акциотопа”. Улога образовног система, односно наставника, јесте да својим радом (наставом) и повратним информацијама омогући ученицима стално ширење репертоара могућих операција или активности.

Образовни систем умногоме одређује да ли ће ученик да достигне изврност, тј. покаже своју даровитост. Да би се то догодило потребно је да се свесно и намерно иступи из зоне комфора тако што ће се увести изазов или оптерећење које покреће ментални и/или психомоторни апарат на изналажење виших облика адаптације, што даље доприноси унапређивању вештине. Овај поступак називан је наменским (намерним), свесним вежбањем. Његову суштину чини активно конструисање ситуација у којима захтеви иду за корак испред актуелног нивоа постигнућа, са изричитом намером да се унапреди неки аспект постигнућа, обично са крајњим циљем да се достигне изврност. За успех тог процеса битно је да је у њему неко ко зна где треба поставити лествицу, којим вежбама се она најпре достиже и уме да пружи јасан фидбек о напретку. Наменско вежбање је по правилу вођено вежбање,

одвија се уз помоћ искусног тренера, наставника, односно ментора. Нагласак на вођеном вежбању произлази из става да ни код најдаровитијих ученика не треба очекивати да ће брзо и самостално достићи експертизу. Образовање треба да подржи актуелизацију даровитости тако што ће створити услове за вежбање одређеног квалитета и квантитета, тј. подстицати дуготрајно наменско вежбање. Стварање прилика за испробавање и кориговање грешака, разрађен систем подстицаја који ће ученику помоћи да истраје на напорном путу до експертизе најбољи је начин актуелизације даровитости.

Композитне и систематске концепције налажу разматрање потреба даровитих које произлазе из њихових специфичних одлика. Најзначајније потребе даровитих у образовном процесу су: потреба за бржом обрадом градива, уз мање понављања и утврђивања; потреба за прескакањем предложених и прелажење на напредније наставне садржаје; потреба за задацима који имају вишеструке (па и непознате) елементе и не решавају се у једном кораку или простом применом неког правила; потреба за дивергентним задацима, који дозвољавају оргиналне приступе и решења или чак реформулацију проблема; потреба за задацима који позивају на аналитичко и апстрактно мишљење, на тумачење пре него на памћење чињеница, извлачење ширих закључака и импликација; потреба за задацима који својом структуром личе на оне какве решавају стручњаци из неке области; потреба да управљају процесом школског учења и праћењем сопствених интересовања; потреба за релативно ненаметљивом структуром и флексибилном организацијом сазнајних активности и услова у којима се оне одвијају итд.

МОДИФИКАЦИЈА КУРИКУЛУМА ЗА ДАРОВИТЕ ЧИТАЧЕ

Тројни модел обогаћивања је један од најчешће коришћених модела за образовање ученика високих способности (Рејс, Рензули 1988). Рензули (1986) препоручује да је суштинска одредница у раду са даровитим ученицима покретање виших нивоа мишљења и избегавање строго структурираних стратегија учења.

Тројни модел је пожељна опција за даровите ученике (Рејс, Бернс, Рензули 1992) јер пружа могућност самоусмереног учења кроз употребу активности Типа I, II, и III (Рензули 1977). Први и други тип активности могу бити понуђени свим ученицима, док трећи тип више одговара ученицима са високим нивоом способности, мотивације и посвећености задатку.

Активности типа I су истраживачке активности у којима су ученици изложени различитим понудама и тада одлучују о једној теми или проблему који ће дубински проучавати. Истраживачка искуства су тако дизајнирана да излажу ученике новим и узбудљивим темама, идејама и знањима, које уобичајено нису заступљене у редовним плановима и програмима. Први тип обо-

гађивања садржи различите процедуре као што су гостујући излагачи, излети, демонстрације, центри интересовања и употреба аудио-визуелних материјала. Тим за обогаћивање, који се састоји од наставника, родитеља и директора, има главну одговорност у планирању активности првог типа. Овај приступ помаже да се оствари велики број важних циљева. Први и најважнији је да сви ученици имају прилику да учествују у обогаћеним искуствима, а школа постаје узбудљиво и стимулативно место за све. На овај начин се избегава задавање увек тешких задатака само даровитим ученицима, са проценом да су најпримеренији за њих. Поред тога, тим за обогаћивање обезбеђује ефикасну координацију између редовног плана и програма и искустава која се нуде у оквиру програма обогаћивања. На крају, проширење опсега редовног програма на укупну школску популацију помаже смањењу бриге о елитизму, који би подразумевао посебан третман само даровитих ученика.

Активности типа II усмерене су развоју когнитивних и афективних процеса. Ове активности могу допринети развијању креативног мишљења, решавању проблема, развијању критичког мишљења, као и развијању афективних процеса (процењивање и вредновање). Њихов непосредни допринос може бити развијање појединачних вештина које конституишу способност учења, пре свих, хватање бележака, интервјуисање, класификовање, анализирање података и извођење закључака. Значајно је и развијање вештина за употребу референтних материјала напредног нивоа као што су водичи за читање, директоријуми и сажети, као и развијање говорних и визуелних комуникационих способности.

Током активности типа III ученици ће истраживати одабрану тему или решавати одабрани проблем кроз индивидуални рад или рад у малим групама. Ученици затим подносе продукт који одражава, тј. рефлектује њихово учење (Рејс, Бернс, Рензули 1992), а који може имати различиту форму. Дакле, активности типа III подразумевају истраживачку и уметничку продукцију у којој ученик своје активности доживљава као професионално вежбање. Овај тип обогаћивања има пет основних циљева. Први циљ је усмерен обезбеђивању прилика да ученици искажу своја интересовања, знања, креативне идеје и посвећеност задатку у одређеној области. Други циљ је обезбеђивање напредног нивоа разумевања знања (садржаја) и методологије (процеса) који се користе у одређеним дисциплинама, уметничким областима и интердисциплинарним студијама. Трећи циљ усмерен је на развијање аутентичних производа којима се остварује жељени утицај на публику. Четврти циљ треба да допринесе развијању вештина учења у области планирања, организације, искоришћавања ресурса, управљања временом, доношења одлука и самоevalуације. И на крају, циљ овог типа обогаћивања је да развије посвећеност задатку, самопоуздање, осећање креативног постигнућа и способност успешне интеракције са другим ученицима, наставницима и особама које поседују експертизе у тој области (Рејс, Рензули 1988).

Модификација курикулума за даровите читаоче, пре свега кроз процес обogaћивања, потребна је као одговор на даровитост у овој специфичној области. Ученицима који су савладали вештину читања на нивоу разреда потребно је обезбедити приступ инструкцијама које су усмерене на развијање ове вештине изнад нивоа разреда, тј. вршњачке групе. Притом, даровитост за читање, као трокомпонентни конструкт (способност, посвећеност и креативност), захтева сагледавање и обogaћивање свих компоненти.

Истраживачи и практичари постају све свеснији важности мотивације за читање, они сугеришу да усмереност на афективне аспекте читања, као што је мотивација, може помоћи у борби против све већег незадовољства читањем (Крејмер, Касл 1994). С обзиром на то да је мотивација за учење једна од најкритичнијих детерминанти успеха и квалитета било ког исхода учења (Мичел 1992), сматра се да су мотивациони процеси темељ за координисање когнитивних циљева и стратегија у читању (Гатри, Вигфилд 2000), јер су мотивација за читање и способност читања синергијски феномени који се међусобно појачавају. Бољи читаочи читају више јер су мотивисани за читање, што даље доводи до побољшања речника и усавршавања вештине читања. Исти кружни однос важи и за друге области писмености, укључујући писање и вештине говора, као и вештине слушања.

Два повезана аспекта мотивације за читање су читалачки став и интересовање за читање. Читалачки став односи се на осећања и уверења које појединац има према читању, интересовање за читање односи се на склоност читача према одређеним жанровима и темама, док се мотивација за читање односи на унутрашња стања читача (Мацони, Гембрел, Коркеамаки 1999). Веома значајан налаз указује да читање ради задовољства и читање за потребе извршавања школских задатака предвиђају различите варијабле. Уживање у читању је првенствено одређено мотивацијом, док је количина и ширина школске лектире првенствено детерминисана когнитивним стратегијама које су ученици користили. Посебно се интринзична мотивација односи на ангажовање које се заснива на личном интересовању за саму активност. Унутрашњу мотивацију за читање карактерише већа учесталост читања и већа ширина читања, веће уживање у читању, веће задржавање кључних информација, већа упорност у суочавању са тешкоћама, овладавање потребним вештинама. Унутрашња мотивација за читање ослања се на неколико аспеката, важност читања односи се на веровање да је читање вредно, радозналост је жеља за сазнавањем о одређеној теми, укљученост се односи на уживање у читању одређених врста текстова и асимилацију сложених идеја. Насупрот томе, екстринзична мотивација укључује ангажовање као одговор на спољашње вредности и захтеве (Рајан, Деси 2000) и постизање одређених резултата.

Процена интересовања и креирање образовних интервенција према интересовањима ученика вероватно је један од најпрепознатљивијих начина

обогаћивања редовног наставног плана и програма. У бројним студијама ученици су наглашавали потребу за слободом у одабиру тема којима ће се бавити и критиковали ограничене могућности у реализацији својих интересовања, како при избору проблема, тако и времену које им је дозвољено за његово разматрање. Самостални избор текста који се чита је, поред мотивације, још један важан фактор у неговању доживотних читалаца. Деца која бирају оно што читају, читају више, имају богатији речник и писменија су. Извештај Канцеларије за образовне стандарде у Лондону (ОФСТЕД 2004) показао је да се школе не повезују на адекватан начин са читалачким интересовањима ученика и да школе ретко користе шири спектар материјала који ученици читају код куће као полазну тачку за унапређивања њиховог читања у школи и побољшања њихове мотивације.

Процена стилова учења ученика и обликовање активности у којима се преферирани стил може испољити јесте још један начин обогаћивања редовног плана и програма за даровите читаче. Надаље, елиминисање активности које су даровити читачи претходно савладали, или рационализација активности преко брзине њиховог извођења, а која је сразмерна способности ученика, ефикасан је начин у раду са овом групом ученика. Време које се добија применом ових мера може се користити за увођење одговарајућих активности обогаћивања или убрзавања. Применом поменутих начина обликовања курикулума могу се остварити значајни циљеви: да се створи изазовна околина за учење, да се обезбеди стручност у извођењу основног плана и програма и да се обезбеди време за одговарајуће обогаћивање и/или акцелерацију.

Истраживачи су давали и конкретне, појединачне сугестије за прилагођавање наставног плана и програма за даровите читаче (Абилек 2004). Програми за даровите читаче треба да укључе следеће поступке:

1. истраживање текста – талентовани читач самостално истражује текст по одређеном задатку;
2. аутентична истраживања – ови поступци подразумевају да док учитељ ради са целим разредом, даровити читачи се могу определити за једну тему коју ће истраживати (пожељно је обезбедити сарадњу ученика са наставником виших разреда, то је прилика да даровити читачи науче напредне вештине истраживања и савладају напредни ниво у оквиру одређене теме);
3. индивидуални рад са ментором – ментор је усмерен на једног ученика и док наставник посвећује већину свог времена раду са осталим ученицима, ментор се може посветити активностима које ће допринети развоју специјализованих вештина;
4. ресурси изван школске заједнице – нпр. експерти који се позивају као гости, сарадња са образовним институцијама вишег нивоа итд.;
5. проширени независни тематски пројекти – они стварају могућност да даровити читачи одаберу тему за коју су посебно заинтересовани, настав-

ник води ученике током избора истраживачког питања и помаже у лоцирању ресурса за учење;

6. груписање ученика по способностима – омогућава да наставник конципира неколико планова активности које ће спроводити у одељењу, како би се задовољиле потребе ученика на вишем нивоу читалачких способности;

7. груписање на нивоу неколико одељења, па чак и између разреда – при таквој оријентацији даровити читач другог разреда може учествовати у реализацији активности са ученицима трећег разреда, при чему наставник континуирано процењује вештине ученика како би био сигуран да се његове потребе задовољавају;

8. вођење критичког читања наставник примењује са даровитим читањима како би савладали вештине које воде ка суштинском разумевању текста, ове вештине укључују брзи преглед текста пре детаљног читања, предвиђање шта текст разматра, коришћење претходно стеченог знања кроз лично искуство како би се направила веза са текстом који се чита, сумирање главне идеје на деловима текста, одговарање на питања која су усмерена на додатну анализу текста;

9. вођена расправа о књижевним жанровима ради уочавања њихових суштинских карактеристика – наставник треба да омогући ученицима претходно читање књига различитих жанрова;

10. постављање питања која захтевају од ученика да у тражењу одговора иду изван информација које су презентоване у књизи итд.

Наведени поступци су само неки од начина конструисања стимулативног програма за даровите читаче у најмање две компоненте, брзо савладавање основног курикулума који је предвиђен за све ученике, али и диференцирани курикулум прилагођен потребама даровитих читача. Нека истраживања су показала да се 50% постојећег курикулума може елиминисати у раду са даровитим читачима (Рејс, Бернс, Рензули 1992), те се зато и предлаже тзв. компактирање курикулума. Компактирање курикулума је метод за промену редовног наставног плана и програма који подразумева елиминисање садржаја које је ученик већ савладао и увођење садржаја који одговарају његовом нивоу способности. На тај начин текстови примерени одређеном разреду могу бити замењени за даровитог читача напреднијим текстовима који су у оквиру теме која се у одељењу разматра. Флакбилно груписање ученика је друга модификација која се може користити са даровитим читачима, а која одговара на њихове потребе. Ученици се групишу по различитим критеријумима, способностима, интересовањима, стилу учења, социјалним способностима итд. Флексибилно груписање може се обављати на нивоу одељења, разреда или чак и преко тог нивоа. Груписање се може обавити и у хетерогене групе ако овај облик рада може да задовољи неке њихове потребе (Центри 1999).

Технолошки напредак обезбедио је нове могућности за даровите читаче, интерактивни мрежни системи пружају даровитим читачима персонализовано окружење за учење а наставницима драгоцен алат којим могу повећати ангажман ученика и обезбедити већа академска постигнућа. Рензули, творац трокомпонентног модела даровитости, развио је, у сарадњи са Сали Рејс, такав интерактивни мрежни систем (<https://renzullilearning.com>). Активност у овом систему започиње изразом ученичког профила којим се идентификују снаге, интересовања, стилови учења и изражавања ученика. На основу индивидуалног профила за сваког ученика се одређују активности обогаћивања. Рензулијев систем е-учења подржава развој значајних вештина: критичко мишљење, креативно решавање проблема, креативност, управљање временом, способност комуникације, способност за тимски рад итд. Као значајан ресурс за учење на даљину, овај систем може помоћи ученицима у задовољавању њихових потреба у редовним околностима, а ванредне кризне ситуације додатно појачавају значај оваквог облика подршке ученицима у процесу учења.

ИЗБОР ТЕКСТОВА ЗА МЛАДЕ ДАРОВИТЕ ЧИТАЧЕ

Недостатак текстова за младе даровите читаче регистрован је као проблем, оријентација ка превазилажењу овог проблема у пракси налаже да се наставницима понуде основне смернице како да изврше примерен избор текстова и изађу у сусрет потребама даровитих читача. Приликом одабира текстова за младе даровите читаче потребно је обратити пажњу на карактеристике текстова које доприносе њиховој стимулативности (Остин 2003). Неке од ових карактеристика су:

- напредни језик и структура – даровити читачи уживају у апстракцији, проналажењу образаца и повезивању два различита или слична текста,
- нејасан завршетак/садржај – даровити читачи воле да читају књиге без предвидљивих делова, желе да читају као да покушавају да реше загометку,
- речник који је богат, прецизан и променљив, тј. текстови који ће их изазивати и подстицати,
- ликови у књигама који су професионалним улогама или су описани као даровити појединци – даровитим читачима потребан је неко да се са њим идентификују и на тај начин схвате да је њихов таленат позитивна карактеристика,
- сликовне књиге могу бити одличан подстицај за креативно писање, ученици могу писати своје приче које ће бити сагласне са илустрацијама,
- текстови различитих жанрова усаглашени са интересовањима даровитих читача.

Избор адекватних текстова и примерених инструкција може смањити негативне ефекте који се понекад повезују са раном способношћу читања. Уколико ови услови нису задовољени могу се испољити проблеми код даровитих читача – досада у настави на нивоу одељења, непримерено понашање, импулсивне реакције, нелагода у раду, тражење пажње итд. (Кингор 2001; Рихерт 1997). Поред тога, даровити читачи могу прочитати и декодирати и текстове који нису у складу са њиховом емоционалном зрелошћу (Холстед 1994), у ситуацији када је тешко наћи напредне текстове који су примерени њиховом узрасту, тј. усаглашени са њиховом емоционалном зрелошћу.

Технолошки напредак донекле је решио и неке проблеме у избору текстова и начинима рада на тексту. Коришћење е-књига може бити значајна подршка у раду са надареним читачима. Поред тога што се е-књиге могу користити као алат за представљање текста, као и књига на папиру, е-књиге садрже и функције које се могу одредити као помоћни технолошки алати за читање. Е-књиге пружају алтернативне формате и пружају подршку читалачким активностима уважавајући потребе читалаца различитих читалачких способности. Неке од карактеристика прилагодљивости које е-књиге могу пружити укључују: прилагодљиву величину текста, истицање, обележавање, вођење белешака, интерактивне речнике и читање наглас путем софтвера за претварање текста у говор. У базама е-књига постоји велики избор књига за даровите читаче за различите узрасте које могу задовољити њихове различите потребе. Приступ широком спектру књига обезбеђује изложеност новим и изазовним информацијама, различитим темама и областима интересовања (Кларк 1983).

Други аутори (Лефевр, Сенешал 1999) говоре о још једној опасности коју је потребно имати у виду: за разлику од даровитих читача који потичу из средина које су родитељи довољно обогатили и прилагодили њиховим потребама, даровити читачи који долазе из породица које нису учиниле доступним адекватни материјал за читање у мањем степену испољавају своју вештину читања, тако да постоји опасност да они не буду препознати у школском раду.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања указују да потребе даровитих ученика превазилазе оно што се традиционално пружа у редовним учионицама (Старко, Шак 1989), задржавање на унапред планираној активности за цео разред може допринети њиховој стагнацији и демотивацији. Поред тога, истраживања су показала да су даровити ученици који су учествовали у специјалним програмима обука имали боља академска постигнућа од даровитих вршњака који нису добијали посебну подршку (Колинс, Ајекс 1995).

Стратегије обогаћивања програма за даровите читаче, и поред бројних разматрања и истраживања, нису довољно заступљене у школама. Школе још увек нису постале боље место за учење и лични развој ученика, посебно не за развој њихових специфичних способности. Шира имплементација примене стратегија обогаћивања за даровите читаче базирана на прихватању и примени основног принципа композитних и системских концепција могла би допринети обезбеђивању услова за развој даровитог понашања (Рензули 2012).

Поступци модификације курикулума за даровите читаче јесте питање које је потребно даље разматрати, даље истраживати и приближавати потребама даровитих читача, а све са намером да се оријентација ка читању задржи и унапреди. Издвајање једног модела, као најпримеренијег за све даровите читаче, није могуће. Оријентација ка пружању помоћи наставницима да изађу у сусрет потребама својих ученика може започети прегледом неких од предложених приступа у раду са даровитим читачима.

ЛИТЕРАТУРА

Абиллок (2004): D. Abilock, *Information literacy: an overview of design, process and outcomes*, Retrieved in Decemer 2021 from <http://www.noodletools.com/debbie/literacies/information/lover/infolit1.html>

Алтарас Димитријевић, Татић Јаневски (2016): А. Алтарас Димитријевић, С. Татић Јаневски, *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Алтарас (2006): А. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo–Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Бонд, Бонд (1983): C. W. Bond, L. T. Bond, Reading and the gifted student, *Roeper Review*, 5, 4–6.

Брунер (1996): J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Вити (1971): P. Witty (Ed.), *Reading for the gifted and creative student*, Newark, DE: International Reading Association.

Вослембер (2002): A. Vosslamber, Gifted readers: Who are they and how can they be served in the classroom?, *Gifted Child Today*, 25(2), 14–21.

Гатри, Вигфилд (2000): J. T. Guthrie, A. Wigfield, Engagement and motivation in reading, In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd ed.), New York: Longman.

Даи (2009): D. Y. Dai, Essential tensions surrounding the concept of giftedness, In: L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness*, Springer Science and Business Media, 39–80.

Доул, Адамс (1983): J. A. Dole, P. J. Adams, Reading curriculum for gifted readers: A survey, *Gifted Child Quarterly*, 27(2), 64–77.

Зиглер (2005): A. Ziegler, The actiotope model of giftedness, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 411–436.

Кингор (2001): В. Kingore, Gifted kids, gifted characters, and great books, *Gifted Child Today*, 24(1), 30–32.

Кларк (1983): R. Clark, Reconsidering Research on Learning from Media, *Review of Educational Research*, 53/4, 445–459.

Колинс, Ајекс (1995): N. Collins, N. Aiex, *Gifted readers and reading instruction*, Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication (ERIC Document Reproduction Service No. ED379637).

Крејмер, Касл (1994): E. H. Cramer, M. Castle, Developing lifelong readers, In: E. H. Cramer, M. Castle (Eds.), *Fostering a love of reading: The affective domain in reading education*, Newark: DE: International Reading Association, 3–12.

Лефевр, Сенешал (1999): J. Lefevre, M. Senechal, The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition, In: M. A. Evans (Chair), *Home literacy practices: Precursors, dimensions and outcomes in the early school years*, Symposium presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Мацони, Гембрел, Коркеамаки (1999): S. A. Mazzone, L. Gambrell, R. L. Korkeamaki, A cross-cultural perspective of early literacy motivation, *Reading Psychology*, 20, 237–253.

Мејер (2005): R. E. Mayer, The scientific study of giftedness, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge University Press, 437–447.

Милс, Џексон (1990): J. R. Mills, N. E. Jackson, Predictive significance of early giftedness: The case of young gifted reading, *Journal of Educational Psychology*, 82, 410–419.

Мичел (1992): R. Mitchell, *Testing for learning: How new approaches to evaluation can improve American schools*, Old Tappan, NJ: Simon & Schuster.

Остин (2003): P. Austin, Challenging gifted readers, *Book Links*, 12, 32–37

ОФСТЕД (2004): OFSTED, *Reading for Purpose and Pleasure: an evaluation of the teaching of reading in Primary Schools*, London: HMI 2393.

Рајан, Деси (2000): R. M. Ryan, E. L. Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, 68–78.

Рејс, Рензули (1988): S. M. Reis, J. S. Renzulli, Developing challenging programs for gifted readers, *The Reading Instruction Journal*, 32, 44–57.

Рензули (1978): J. S. Renzulli, What makes giftedness? Reexamining a definition (reprint), *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88.

Рензули (1986): J. S. Renzulli, The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, 53–92.

Рензули (2005): J. S. Renzulli, The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 246–279.

Рензули (2012): J. S. Renzulli, Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach, *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.

Рихерт (1997): E. S. Richert, Excellence with equity in identification and programming, In: Colangelo, Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 75–88.

Старко, Шак (1989): A. J. Starko, G. D. Schack, Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 33, 118–122.

Строммен, Мејтс (2004): L. Strommen, B. Mates, Learning to love reading: Interviews with older children and teens, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48.

Холстед (1994): J. W. Halsted, *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (2nd ed.), Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Џексон (1988): N. E. Jackson, Precocious reading ability: What does it mean?, *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 200–205.

Џентри (1999): M. Gentry, *Promoting student achievement and exemplary classroom practices through cluster grouping: A research-based alternative to heterogeneous elementary classrooms*, Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Blagica M. Zlatković

University of Niš

Faculty of Education in Vranje

Department of Pedagogy and Psychology

Sunčica M. Denić

Department of Language and Literature

PROCEDURES OF SPECIAL SUPPORT FOR GIFTED READERS IN REGULAR CLASSROOM

Summary: In this paper, the special support procedures for gifted readers in the regular classroom are being considered from a perspective of composite and systematic concepts. These concepts define giftedness as an extraordinary achievement (Altaras 2006). In addition, learning and education have the status of factors that influence the actualization of giftedness, i.e. according to these concepts, education provides special conditions for the development of gifted behavior (Renzulli 2012).

The aim of the paper is to emphasize the need for a clear operationalization of specific forms of support for gifted readers in regular classes. Based on these forms of support teachers can encourage the further development of this specific ability of their students.

Keywords: giftedness, gifted readers, specific methods of supporting gifted readers.

Александар П. Јанковић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Катедра за друштвене науке

УДК 81'246.2-053.4/5
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.317J
Стручни рад
Примљен: 28. јануар 2022.
Прихваћен: 10. јун 2022.

Данијела М. Прошић-Сантовац
Филозофски факултет
Одсек за англистику

БИЛИНГВАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ НА ШКОЛСКОМ И ПРЕДШКОЛСКОМ НИВОУ У СРБИЈИ И У СВЕТУ

Айспиракџи: У вези са проблемом билингвалног образовања, односно двојезичне наставе, у овом раду се, најпре, даје осврт на важније теоријско-педагошке и друге претпоставке научне утемељености билингвалног васпитања и образовања у предшколској и школској пракси. Чини се осврт на нека од до сада примењиваних дидактичко-методичких, курикуларних и других решења те врсте у земљама у којима је пракса билингвалног образовања и васпитања одавно заживела. Разматрају се неки важнији захтеви према васпитачима и наставницима у вези са њиховим језичким компетенцијама које их квалификују за васпитно-образовни рад на неком од страних језика, а онда, у контексту свега наведеног, настоје сагледати и практична искуства те врсте у Србији.

Кључне речи: билингвално образовање, двојезична настава, предшколско васпитање и образовање, основна и средња школа.

ОСНОВНЕ ТЕОРИЈСКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ БИЛИНГВАЛНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Под *билингвалним (двојезичним) васпитањем и образовањем*, за разлику од учења неког страног језика у оквиру једног језичког предмета, подразумева се симултано усвајање страног језика и садржаја из нејезичких наставних предмета. У прилог могућности раног учења другог језика, односно билингвалног васпитања и образовања, иде то што није непознато да деца новине највише усвајају опонашањем одраслих или што се радо идентификују са њима драгим особама, упуштају се у нове и за њих изазовне ситуације, те углавном немају страхова када у нечему греше. Осим тога, на раном узрасту, деца су најчешће маштовита и креативна, јер још увек никаквим оквирима проистеклим из васпитања, социјализације, адаптације и сличних утицаја нису спутана у великој мери. Исто тако, она немају ни толико предрасуда, устаљенијих лоших навика, непријатних искустава и сл., што би их озбиљ-

није ометало при усвајању нечега што је ново и другачије од већ научног. Укратко, деца би требало да су најотворенија за нова искуства.

Међутим, постоје и мишљења о томе да билингвизам, посебно рани, може имати и неповољне утицаје по развој детета (Брковић 2011). То се примећује у случајевима: када на млађем узрасту нису довољно развијена оба језика, па дете не успева да савлада градиво ни на једном језику; када родитељи врше превелики притисак да дете учи страни језик; када се појави проблем идентитета у мешовитим браковима; када се појаве емотивне конфузије, и др. Оно што многи сматрају негативном појавом, али што се не мора посматрати тако, јесте и мешање речи из оба језика у истој реченици (енгл. *code mixing*), а што представља нормалну фазу развоја. Билингвална, као и монолингвална деца имају разлоге за то. Један од таквих разлога је што деца у оба случаја чине оно што чују или виде, а можда и због тога што у почетним фазама развоја располажу ограниченим језичким могућностима (Пирсон 2008). Ако је реч о двојезичној деци, онда се то догађа због тога што су у почетној фази учења језика скромнијег вокабулара, па ако немају одговарајућу реч у једном језику, паралелну реч позајмљују из другог језика, а што се тиче монолингвалне деце, за њих је логично претпоставити да су у односу на билингвалну децу скромнијег вокабулара (Ланца 2004).

Пошто се у појединим земљама деца на различитим узрастима излажу учењу страног језика, једна од данас значајно релативизованих дилема односи се на *оптималне године* или *критични период* почетка учења страног језика. Лингвисти, на пример Пенфилд и Робертс (1959), прихватају тезу да постоји *критични период* и они тај период повезују са процесом латерализације, који траје до 10–12. године. До тог периода, тврде они, моторичке и лингвистичке способности се развијају истовремено, при чему десна можда на хемисфера преузима функције које уобичајено обавља лева хемисфера и обрнуто. Таква церебрална „еластичност” омогућава деци да уче страни језик лако, природно, брзо и без напора. Због тога они тврде да је учење страног језика након критичног периода, тј. у другој декади живота и касније, знатно теже. На истој линији, лакоће или правременог учења, јесу и они који се залажу за примену методе *асоцијативног* учења, при чему инсистирају на учењу кроз лично искуство, разноврсне активности, различите садржаје, поступке и средства која активирају обе мождане хемисфере (Бузан 2005).

Има и научника који су сагласни у томе да постоји више критичних периода, а који се односе на различите аспекте језика: фонетику, семантику, синтаксу (Де Марко 2000). Неки од њих истичу и то да критични период није условљен искључиво неуробиолошким факторима, већ и когнитивним сазревањем, развојем супер-ега и културолошке свести. Тако деца млађег узраста, за разлику од адолесцената, немају толико изражен „афективни” филтер који обично, са израженијим супер-егом, инхибира процес усвајања језика.

Неки научници (Донсон, Њупорт 1989; Крашен 1975; Ленеберг 1967) заступају флексибилнији став у погледу критичног периода учења страног језика. По њиховом мишљењу, учење страног језика могло би да се креће у границама од 5. до 15. године живота. Бјалисток и Сенман (2004) налазе да не постоји оштра старосна граница после које би дошло до наглог пада способности за учење страног језика, с тим да, ипак, сразмерно годинама живота, постоји постепен пад језичких способности. Такође, има и научника који се уопште не слажу око постојања критичног периода, као ни око тога када се он дешава (Де Марко 2000). Међутим, без обзира на то која се теорија заступа у одређеном добу, бројне су предности билингвизма у односу на монолингвизам, па је зато учење страног језика, ипак, добро почети на раном узрасту, у складу са могућностима средине и способностима детета.

СВЕТСКА ПРАКСА БИЛИНГВАЛНОГ ВАСПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Према начину на који се остварује предшколско васпитање деце коришћењем два језика разликујемо *симултани* и *сукцесивни* билингвизам. У првом случају дете је у ситуацији да два језика усваја од рођења, док је у другом случају реч о томе да се други језик додаје од треће године живота и даље. Овладавање страним језиком условљено је мноштвом фактора, али је од највећег значаја у којој животној доби дете почиње учити други језик.

Увођење двојезичности од раног узраста у образовну праксу многих земаља Европске уније посебно је иницирано пројектом или тзв. *PROCLIL* програмом (2006–2009) од стране Европске комисије, а који је имао за циљ да се повећа изложеност деце млађег узраста страном језику. Овај појам у себе укључује тзв. *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* методу. Ова метода се најчешће односи на ситуације у којима се одређени садржаји уче кроз страни језик са двојно фокусираним циљевима, а то су учење нејезичких садржаја и симултано учење страног језика (Марш 1994).

У предшколском васпитању *CLIL* метода фокусирана је на развој говора и слушање. Типични модели за овај ниво су тзв. *language showers* и *total immersion* (Мехисто, Марш, Фриголс 2008: 13–18). *Language showers* су дневне лекције, у трајању од 30 минута до једног сата, учења неких садржаја на страном језику, које укључују игре, песме, много визуелног и реалног, манипулацију предметима, покрете и сл. (Мехисто, Марш, Фриголс 2008). Применом ове методе деца уче холистички или повезано, што је и у сагласности са природом дечјег мишљења и учења јер она не анализирају, већ појаве глобално или целовито опажају и разумевају. Други модел *CLIL* методе, тј. модел *појединачне имерзије*, односи се на то да се страни језик не учи као посеб-

на васпитно-образовна област (у школском случају наставни предмет), већ као средство комуникације.

ПРИМЕРИ БИЛИНГВАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ У СРБИЈИ

Билингвално васпитање и образовање у припремним групама деце за полазак у основну школу у Србији започело је 2011/2012. школске године. Тако, на пример, те године (према подацима које је ставила на увид одговарајућа стручна служба Предшколске установе „Радосно детињство” у Новом Саду), у Вртићу „Пчелица” почео се изводити васпитно-образовни рад (тзв. припремна настава) на енглеском као страном језику из области *Развој мајинемајичких јојмова* и *Ујознавање њприродне и друшћивене средине*, као и у активностима погодним за развој комуникативних вештина (Кампел 2011). Због бојазни родитеља да ће деца бити ускраћена у матерњем језику, рад је био организован тако да су активностима из две поменуте области најпре претходиле активности из свих осталих области. Због страховања родитеља да ће деца неки појам усвојити само на енглеском, а не и на српском језику, сваки нови појам деци је најпре био предочен на матерњем, па тек онда на страном језику. Са васпитачима у припремним групама истовремено је радила и једна васпитачица која је имала сертификат знања енглеског језика на нивоу Б2 Заједничког европског оквира за живе језике. У рад са децом често се укључивала и учитељица која је знала енглески језик и за коју се очекивало да ће у школи ову децу подучавати.

Увидом поменуте стручне службе у остварене резултате утврђен је низ предности у односу на васпитно-образовни рад искључиво на матерњем језику, а највише у погледу: развоја комуникативних вештина, општег напредовања деце у говорно-језичком развоју, веће мотивисаности за учење, већег степена самопоштовања, лакшег мотивисања деце од стране васпитача и, коначно, позитивног утицаја оваквог начина рада на развој васпитачких вештина значајних за холистички приступ у процесу васпитања и образовања (Кампел 2011). Истовремено, нису примећене веће тешкоће у реализацији оваквог програма и начина рада, осим екстерних фактора као што су: недовољна мотивисаност родитеља, недовољна заинтересованост тада најближе основне школе за већу сарадњу са билингвалним вртићем и недостатак опреме за овакав вид васпитања и образовања (Кампел 2011).

Слична пракса билингвалног васпитања и образовања предшколске деце данас се практикује и у бројним осталим државним или приватним вртићима широм Србије, а нарочито у већим местима, тј. у срединама у којима

је лакше пронаћи васпитаче, учитеље или наставнике који владају страним језицима.¹

БИЛИНГВАЛНО ШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

У школе земаља Европске уније различити модели двојезичног образовања и васпитања, у циљу постизања вишег нивоа академских компетенција, почели су се уводити од шездесетих година, а нарочито после осамдесетих година прошлог века. Разлог за то није само податак да је данас око две трећине светског становништва билингвално (Вучо, Завишин 2011), већ и то што је Европска комисија оценила пожељним да сваки грађанин Европске уније говори три језика, као и то што се билингвално образовање, применом CLIL методе, показало веома ефикасним.² У пракси, примена CLIL методе (учење другог језика кроз учење предмета) подразумева да се настава једног или више нејезичких предмета одвија на додатном језику (Којл, Худ, Марш 2010), који се назива *посреднички* или *вехикуларни* језик (енгл. *vehicular language*) (Вучо 2006: 42), јер се упознавање или учење наставних садржаја и језика одвија истовремено (једно путем другог). Дакле, у овом програму страни језик је средство за предметну наставу нејезичких садржаја, али се поклања и нарочита пажња односу ученик–наставник, све се чини да настава буде интерактивна, а ученик на сваки могући начин подстицан и у средишту наставникове пажње.

Што се тиче билингвалних програма, треба разликовати четири традиционалне врсте школских билингвалних програма: 1) *дуални језички програм*; 2) *програм замене језика* (енгл. *Language switch*); 3) *прелазно билингвално образовање* (енгл. *Transitional bilingual education*) и 4) *канадски модел имерзије* (енгл. *Canadian Immersion*) (Фриман 2004).

Дуални језички програм подразумева употребу два језика у савладавању наставних садржаја у току целокупног школовања. Циљеви овог програма су овладавање страним језиком и достизање одређеног академског нивоа на оба језика. Овај програм у САД је од 1960. године вариран тако што су у

¹ Слично државним вртићима, билингвално васпитање предшколске деце почело се практиковати и у приватним вртићима. Тако, на пример, своје приступе таквој пракси преко својих сајтова јавности су предочили вртићи: „Dreamland” у Новом Саду (www.dream-land.rs/), „Свитац” у Новом Саду (www.ospusvitac.rs/) и Дечји вртић и основна школа „Школигрица” у Новом Саду (<https://planplus.rs>).

² Није непознато ни то да традиција билингвалног или двојезичног школског образовања сеже још у времена од 3500 година пре наше ере (када су се из практичних разлога писари у Месопотамији истовремено образовали на сумерском и акадском језику) (Јанковић, Родић 2007: 54). Но, када је реч о школама у Србији сматра се да је још 1966/1967. године отворено једно билингвално одељење првог разреда (на српском и француском језику) у Основној школи „Слободан Принцип Сељо” у Београду.

једно исто одељење укључени ученици којима је матерњи језик енглески и ученици неког другог матерњег језика. На тај начин они су сами, једни од других, учили језике (Бриск, према: Сполски, 2004). Оба језика се користе и наизменично смењују у дневним, недељним или полугодишњим интервалима. Постојала је и опција да се настава из једног предмета изводи симултано на оба језика од стране тима наставника одређених за то, као и варијанта да се у једном предмету искључиво користи један језик, а у другом предмету други језик.

С друге стране, *замена језика* подразумева употребу једног језика до одређеног степена школовања, а другог језика током даљег школовања. Слично овоме, *прелазно билингвално образовање* подразумева учење страног језика на раном узрасту, тако што се краће време као „мост” користи матерњи језик, а онда прелази на страни језик (Бриск, према: Сполски 2004) и тако у потпуности, на страном језику, остварује академско образовање.

Имерзиони програм осмишљен је шездесетих година у Квебеку (Канада). У почетку је „имерзија” ученика у страни језик подразумевала ограничену употребу матерњег језика, а касније потпуно искључивање тог језика из наставе. Овај програм се разликује од тзв. „потапајућег” програма (енгл. *Submersion*) који значи „пливај или потони” јер се, занемарујући матерњи језик, по том програму ученици образују искључиво на страном језику. Пошто се имерзиони програм може увести на било ком образовном нивоу (Каминс 1984: 152), разликују се: *рана имерзија* у којој се страни језик почиње учити од 5–6. године живота; *средња имерзија* од 9–10. године и *касна имерзија* у којој ученици почињу учити страни језик почевши од 11–14. године.

МОДЕЛИ БИЛИНГВАЛНЕ НАСТАВЕ У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

У Немачкој се билингвална настава практикује још од 1960. године и то по тзв. *адаптивном* или *интеграцивном* моделу. Први подразумева два наставника за нејезичке предмете, док други модел подразумева да један наставник пружа поуке из једног предмета на два језика (Крошевски и др., према: Кунац 2008). У Мађарској се билингвално образовање примењује од 1987. године, највише на енглеском и немачком језику, и то у обиму до 35% часовне заступљености неког од ових језика, с тим да је школа у обавези да ученицима понуди бар још један страни језик.

У Аустрији се билингвална настава уводи још од првог разреда основне школе, у кратким секвенцама на страном језику, са једним до два часа недељно, како би се створила основа за учење страног језика у наредним годинама школовања. Том концепту касније се додаје и свакодневна комуникација на страном језику. Билингвална одељења се структурирају тако да

се у њих укључују делимично ученици који су рођени у Аустрији и делимично ученици којима је енглески или неки други језик матерњи. Наставник одлучује у којим временским интервалима ће се настава изводити на неком од језика, као и који ће се предмети укључити у наставу на страном језику. Сваки предмет, осим матерњег језика, може бити укључен у CLIL концепт наставе. Уз веће коришћење манипулативних активности, настава математике и других погодних предмета, чији се садржаји лакше могу презентовати на страном језику, може да се учини ефикасном чак и ако је реч о скромнијем вокабулару, ако се нагласак ставља на слушање (о животињама, биљкама, воћу, поврћу, спортовима и сличним садржајима) или се садржаји предочавају посредством експериментисања, практичних, игровних и других активности) (Хаинх-Хосек 2015).

Билингвална настава, применом CLIL методе, у Шпанији се практикује од 1980. године. На нивоу основног образовања препоручује се на страном језику из најмање два предмета (један из области природних наука), с циљем међукултурног разумевања, подстицања учења страног језика, повећања самопоуздања и стицања међународних сертификата. На нивоу средњошколског образовања највише је фокусирана на нејезичке садржаје, с циљем припреме ученика за предстојеће студије и послове (Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова 2001).

Истраживачки пројекти о ефикасности билингвалне наставе у свету у већини случајева до сада су били усмерени на то да се утврди колики је био њен допринос у погледу степена развоја ученичких компетенција. Таквих истраживања највише је било у Канади, Финској и Немачкој. У Канади је утврђено да су ученици билингвалних и небилингвалних група на истом нивоу савладали наставне садржаје, с тим да су билингвални ученици били не само језички супериорнији, већ и да су достигали ниво познавања страног језика приближно оним ученицима којима је то матерњи језик. Били су чак и у предности у односу на небилингвалне ученике у следећих пет области: комуникација, језички сензибилитет, културно богатство, професија и когнитивне способности (Завишин 2011). Истовремено, истраживања у двојезичним школама у Канади указала су и на то да би се у настави страног језика уопште требало више фокусирати на језичку форму (енгл. *focus on form*), како би се ученицима омогућило лакше разумевање сложенијих граматичких конструкција и побољшао квалитет њихове језичке рецепције и продукције (Кунан 2008: 32). Наиме, након истраживања спроведених у билингвалним школама у Канади, у којима су ученици били изложени искључиво страном језику (енгл. *full immersion*), не похађајући и часове страног језика са посебним освртом на формалне језичке аспекте, дошло се до закључка да у тим условима ученици не могу у довољној мери развити CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) компетенцију (Свејн, Лапкин 1982, према:

Кунан 2008: 99), како би се тиме „побољшао квалитет њихове језичке рецепције и продукције” (Кунан 2008: 32).

БИЛИНГВАЛНА НАСТАВА У СРБИЈИ НА ШКОЛСКОМ НИВОУ

Глушац и Мазуркијевић (2012), као и Глушац (2018), дају детаљан опис увођења двојезичне наставе у сфери образовања у домаћој средини, путем пројекта који је носио назив „Увођење двојезичне наставе у установама образовања и васпитања на територији Аутономне покрајине Војводине”, започетог 2011. године. У покрајини Војводини спроведена је и лонгитудинална студија групе истраживача (Савић и др. 2014), чији резултати иду у прилог већег постигнућа билингвалних ученика. У низу од неколико година праћени су ефекти експерименталне примене билингвалног образовања на скупини од 536 ученика основних школа и гимназија, а у предметима Српски језик и Математика. При томе, најпре је утврђено каквим компетенцијама су ученици, везано за српски језик и математику, располагали. Након деловања билингвалне наставе у току неколико година у експерименталним групама, односно небилингвалне (на матерњем језику) у контролним групама, применом различитих тестова знања, а по завршетку појединих разреда, утврђена су постигнућа ученика по основу свих образовних стандарда (основни, средњи и напредни). Показало се у већини случајева да су ученици из експерименталних група, када су упоређене њихове оцене или постигнућа, били статистички значајно ефикаснији у односу на небилингвалне ученике. Међутим, у случајевима када су задаци били језички захтевнији испоставило се да су боље резултате остварили ученици који су наставу похађали на матерњем језику. Уз наведену предност, а што је сасвим очекивано, није била искључена могућност да ученици укључени у билингвалну наставу, слично предшколској деци, услед недовољне развијености оба језика, нису успели савладати у потпуности школско градиво ни на једном језику (Савић и др. 2014).³ У складу са овим су и подаци Глушац (2018), који такође указују на везу између успеха, старости ученика и сложености градива, с обзиром на то да је истраживањем утврђено „да се највећа предност ученика који прате наставу на два језика очитује у првом и другом разреду основне школе, да је четврти разред прекретница и да у свим осталим разредима боље резултате постижу ученици који наставу прате само на матерњем језику” (Исто: 227).

³ За више о домаћим истраживања о разноврсним утицајима и ефектима билингвалног образовања и васпитања, како на предшколском тако и на школском нивоу, видети нпр.: Завишин (2011); Манић (2016).

НАЈВАЖНИЈЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА БИЛИНГВАЛНЕ НАСТАВЕ

Један од услова који је најтеже испунити у вези са увођењем билингвалне наставе у школу односи се на наставнике. Претпоставља се да би, слично ситуацији у предшколском васпитању, успешни могли бити следећи типови наставника:

- 1) наставници који су истовремено стручни како за одређен наставни предмет тако и за страни језик на којем ће наставу изводити;
- 2) наставници који у мањој или већој мери користе страни језик као језик наставе;
- 3) наставници страних језика који могу да предају и нејезичке предмете;
- 4) наставници вешти у погледу сарадње (предметног наставника и наставника страног језика);
- 5) наставници којима је страни језик матерњи, односно они који долазе са одређеног говорног подручја у склопу „размене наставника” (Марш и др. 2014).

Од наставника ангажованих у билингвалној настави очекује се: да добро владају како страним језиком тако и наставним садржајима; да познају матерњи језик ученика; да добро разумеју когнитивне, социокултурне и психолошке елементе учења страног језика; да имају вештине за тимски и истраживачки рад унутар учионице; да владају CLIL методом (Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова 2001; Бојовић, 2013).

У свету постоје различита решења у погледу едукације наставника. У Холандији и Енглеској, по завршетку високог образовања, могу се добити и дипломе које се односе на билингвалну наставу. У Аустрији обука се спроводи кроз један или два семестра. У Шпанији постоје изборни модули на основним и мастер студијама. У Француској се за нејезичке предмете могу стећи сертификати. У Пољској и Бугарској, слично као у Србији, остварује се посебна сарадња са амбасадама или културним центрима у смислу посете и боравка наставника у земљама циљног језика. У Финској постоје посебни курсеви за CLIL наставнике (Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова 2001). Такође, у Србији, нормативно је одређено Правилником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе (*Сл. гласник РС*, бр. 105/2015 и 50/2016) да „предметни наставник, чије знање циљног страног језика у првој школској години реализације двојезичне наставе треба да буде најмање на нивоу Б2 према *Заједничком европском оквиру за живе језике*, са обавезом да у току наредних пет година, континуираним усавршавањем достигне очекивани ниво знања Ц1” (Услов 2).

ЗАКЉУЧАК

С обзиром на то да нема скоро никаквих сметњи или дилема научно-теоријске природе у вези са ранијим укључивањем предшколске деце и ученика у различите видове институционалног билингвалног васпитања и образовања, неodrживо је што билингвално образовање још увек представља образовну новину у Србији (Јанковић, Прошић-Сантовац 2016: 65) и што се, судећи по незнатном броју предшколских установа и школа у Србији опредељених за билингвално васпитање и образовање, том проблему још увек не посвећује довољна пажња. Стога, било би корисно на свакој високој струковној педагошкој школи или на било којем наставничком факултету, бар на факултативном нивоу, студентима понудити програме наставе страног језика који би их функционално оспособили и за билингвални вид наставе. Обука наставног кадра требало би да буде континуирано доступна, за разлику од досадашње праксе, тј. спорадичних обука у оквиру пројеката (Глушац 2018) или у оквиру појединачних семинара.

У Србији је ситуација по питању практичних аспеката одржавања билингвалне наставе доста унапређена доношењем Правилника о ближим условима за остваривање двојезичне наставе (*Сл. гласник РС*, бр. 105/2015 и 50/2016), а највише подизањем захтеваног нивоа познавања страног језика. Међутим, још би ефикасније било када би улазни ниво за спровођење билингвалне наставе био Ц1 ниво према *Заједничком европском оквиру за живе језике*, а са циљем достизања Ц2 нивоа у року од пет година. Ово је важно држати у перспективи јер је језик значајан фактор у спровођењу билингвалне наставе, и његов виши ниво умногоме доприноси и подизању квалитета целокупне наставе, како директним путем, кроз одржавање самих часова, тако и индиректно, путем отварања већих могућности приликом самог планирања часова (Савић 2012).

Гледано са аспекта даљих истраживања, с циљем још успешније имплементације билингвалне праксе у образовни систем Србије, будућа лингвистичка, педагошка, психолошка и друга истраживања у вези са овим проблемом нарочито би добро дошла ако би била утемељена на репрезентативним узорцима, циљно оријентисана у смислу утврђивања: заинтересованости родитеља за билингвалну наставу; утицаја нивоа и врсте образовања родитеља на њихову заинтересованост да своју децу укључују у билингвално образовање; утицаја социосрединског окружења; утицаја мас-медија; утицаја нове информационо-комуникационе и образовне технологије; утицаја садржаја и начина базичне припреме будућих наставника и васпитача; утицаја све веће заинтересованости нашег друштва за дуално средњошколско образовање и, коначно, начина на које би се могли превазићи фактори објективне природе који стоје на путу опредељења ученика, али и наставника, за билингвално образовање.

ЛИТЕРАТУРА

Бјалисток, Сенман (2004): E. Bialystok, L. Senman, Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation, *Child Development*, 75(2), 562–579.

Бојовић (2013): М. Д. Bojović, Значај и развој комуникативне језичке способности студената у учењу енглеског језика као језичке струке (докtorsка дисертација), Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет. Доступно на: <https://fedorabog.bg.ac.rs/fedora/get/o:7229/bdef:Content/get> (posećeno 2. 5. 2018).

Брковић (2011): А. Brković, *Razvojna psihologija*, Čačак: Regionalni centar за развој запослених у образовању.

Бузан (2005): Т. Buzan, *Mentalne mape за клинце*, Загреб: Veble Commerce.

Вучо (2006): Ј. Vučo, У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, *Inovacije u nastavi*, XIX, Београд: Учитељски факултет, 41–54.

Вучо, Завишин (2011): Ј. Vučo, К. Zavišin, Bilingual education: the road to multilingualism, у: Акбаров (ur.), *Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Сарајево: International Burch University.

Глушац (2018): Т. Glušac, Двојезична (srpsko-engleska) настава у Војводини: увођење и први резултати, *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, 38(1), 227–246.

Глушац, Мазуркијевић (2012): Т. Glušac, Ј. Mazurkiewić, The CLIL Initiative in Vojvodina, In: V. Savić, R. Popović (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in teaching young learners*, Jagodina: Faculty of Education in Jagodina, 93–102.

Де Марко (2000): А. De Marco, *Manuale di glottodidattica*, Roma: Carocci.

Завишин (2011): К. Zavišin, Настава италијанског језика у функцији CLIL. Језик струке, *Izazovi i Perspektive*, Zbornik radova, Београд: Филозофски факултет, 732–774.

Јанковић, Родић (2007): П. Janković, R. Rodić, *Školska pedagogija*, Sombor: Pedagoški факултет.

Јанковић, Прошић-Сантовац (2016): А. Janković, D. Prošić-Santovac, Students' Interests and the possibilities of their involvement in bilingual Education, In: D. Petrović, M. Antolović (Eds.), *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*, Sombor: Faculty of Education, 64–75.

Каминс (1984): Ј. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.

Кампел (2011): S. Kappel, *Izveštaj o realizovanim aktivnostima u PU „Radosno detinjstvo” – Novi Sad na projektu „Uvođenje dvojezične nastave na srpskom i engleskom jeziku” за радну 2010–2011. godinu*, Novi Sad: Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo”.

Којл, Худ, Марш (2010): D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL, Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Крашен (1975): S. Krashen, The critical period for language acquisition and its possible bases, In: *Development Psycholinguistics and Communication Disorders*, New York: Academy of Sciences.

Кунан (2008): С. М. Coonan, The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications, In: С. М. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue*.

Ланца (2004): Е. Lanza, *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Ленеберг (1967): E. H. Lenneberg, *Biological foundations of language*, New York: Wiley.

Манић (2016): D. LJ. Manić, *Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranih jezika i sadržaja* (doktorska disertacija). Dostupno na: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/vece/20170125.old/7%20A%201.pdf>.

Марш (1994): D. Marsh, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne.

Марш и др. (2014): D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Martin, *European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz: European Center for Modern Languages. Dostupno na: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf (posećeno 30. 5. 2018).

Мехисто, Марш, Фриголс (2008): P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols, *Uncovering CLIL. Content and language Integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan education.

Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова (2001): J. Novotná Z. Hadj-Moussova, M. Hofmannová, *Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL Teacher*, In M. Hejny, J. Novotná (Eds.), *Proceedings SEMT 01*, Prague, 122–126. Dostupno na: <http://www.content-english.org/data/Novotna.doc> (posećeno 7. 12. 2016).

Пирсон (2008): B. Z. Pearson, *Raising a bilingual child*, New York: Random House.

Пенфилд, Робертс (1959): W. Penfield, L. Roberts, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton: University Press.

Правилник (2015/2016): Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе, *Сл. гласник РС*, бр. 105/2015 и 50/2016.

Савић (2012): V. Savić, *Effective CLIL Lesson Planning: What Lies Behind It?*, In: V. Savić, I. Cirkovic-Miladinovic (Eds.), *Integrating culture and language teaching in teaching English to young learners*, Jagodina: Faculty of Education, 35–46.

Савић и др. (2014): M. Savić i dr., *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Сполски (2004): B. Spolsky, *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Фриман (2004): R. Freeman, *Reviewing the Research on Language Education Programs*, In: O. García, C. Baker (Eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 3–19.

Хаинх-Хосек (2015): G. Heinch-Hosek, *Bildungssystem geht in neue Zeit*, Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Џонсон, Њупорт (1989): J. S. Johnson, E. L. Newport, *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*, *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.

Aleksandar P. Janković

University of Novi Sad
Faculty of Pedagogy in Sombor
Department of Social Sciences

Danijela M. Prošić-Santovac

Faculty of Philosophy
Department of English Studies

BILINGUAL EDUCATION AT THE PRESCHOOL AND SCHOOL LEVEL IN SERBIA AND WORLDWIDE

Summary: This paper, first of all, gives an overview of theoretical-pedagogical and other assumptions on teaching in school and preschool bilingual education. It gives an overview of some of the currently applied didactic-methodological, curricular and other solutions of this kind in countries where the practice of bilingual education has recently come to life, including Serbia, where it is practiced today in numerous state or private kindergartens and schools, especially in larger towns, i.e. in environments where it is easier to find educators who speak foreign languages. Some important requirements for educators and teachers regarding their language competencies that qualify them for educational work in one of the foreign languages are considered, such as competence in both certain subject and the foreign language in which it will be taught, the skill in terms of cooperation between the subject teacher and foreign language teacher, etc. Also, empirical indicators on the efficiency of bilingual teaching in foreign and domestic practice are discussed, such as research projects on the effectiveness of bilingual teaching in the world that have been aimed at determining how much it has contributed to the level of development of student competencies, with most of such research being conducted in Canada, Finland and Germany. Some of the benefits of bilingual education include better results of bilingual students when compared to non-bilingual peers in all language skills (speaking, listening, reading and writing in English, French and German), higher motivation levels, a richer lexical fund, more skills of knowledge transfer, language spontaneity, intercultural awareness, cognitive flexibility and creativity, etc. However, it has been concluded that, given that there are not many dilemmas of a scientific-theoretical nature regarding the earlier inclusion of preschool children and students in various forms of institutional bilingual education, it is unsustainable that bilingual education is still an educational novelty in Serbia, and that, judging by the insignificant number of preschool institutions and schools in Serbia committed to bilingual education, this problem is still not given enough attention. Therefore, it would be useful, at least at the optional level, to offer university students foreign language teaching programs that would functionally train them for this type of teaching.

Keywords: bilingual education, preschool education, primary and secondary school.

Весна В. Миленковић
Основна школа „17. октобар”
Јагодина

УДК 371.315::51
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.331M
Оригиналан научни рад
Примљен: 1. март 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

ДИФЕРЕНЦИРАНА ПОЧЕТНА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ ОРГАНИЗОВАНА У СКЛАДУ СА ОБРАЗОВНИМ СТАНДАРДИМА У ОБЛАСТИ РАЗЛОМАКА

Апстракт: Уважавање различитих карактеристика ученика један је од најважнијих задатака којима тежи савремена школа, тако да диференцирање наставе и образовни стандарди добијају велику важност. Образовни стандарди дефинисани на три нивоа могу помоћи учитељима приликом припреме диференциране почетне наставе математике. У раду ћемо приказати примере задатака које смо користили током истраживања. Испитивали смо да ли диференцирана настава организована у складу са образовним стандардима утиче на постигнућа ученика у почетној настави математике у области разломака. Узорак истраживања чинило је 228 ученика четвртог разреда основне школе. Резултати истраживања показали су да диференцирана настава организована у складу са образовним стандардима има позитиван утицај на постигнућа ученика у садржајима о разломцима.

Кључне речи: почетна настава математике, диференцирана настава, образовни стандарди, садржаји о разломцима.

УВОД

Диференцирана настава математике тежи уважавању различитих карактеристика ученика, којима не одговара исти третман који је предвиђен класичном наставом. Диференцирана настава представља приступ подучавању и учењу који ученицима пружа алтернативне опције за учење. Активности и технике учења треба прилагођавати различитим потребама учења у учионици (Томлинсон 2001). Данас се све више инсистира на подизању нивоа знања ученика, као и на развијању потенцијалних способности сваког ученика. Циљ диференциране наставе је максималан развој ученика, као и његов лични успех. То значи да је у диференцираној настави неопходно да учитељ одговорно реагује на потребе ученика (Јоксимовић 2014). Важан за-

датак савременог учитеља је да организује наставу математике у којој ће се ученици мисаоно ангажовати и оптимално развијати према индивидуалним способностима. Потребно је обезбедити образовање које је разнолико, засновано на предностима и манама наших ученика (Кенон 2017). Учитељи би требало да покушају да максимално искористе процес учења код сваког ученика, а то се може постићи само када примењују диференцирану наставу (Ландрум, МекДафи 2010). Настава математике која уважава могућности и интересовања ученика је диференцирана настава математике. Приликом диференцијације програмских садржаја на три нивоа, неопходно је испоштовати основни захтев, који подразумева да сви ученици морају да савладају основни ниво знања који им је неопходан за даљи лични развој. Данас то олакшавају образовни стандарди постигнућа којима је образложено која знања ученици треба да усвоје на основном, средњем и напредном нивоу. Дефинисани образовни стандарди користе се као полазиште за диференцирање наставе на три нивоа. Пошто се стандардима дефинишу нивои, „јасно се прави разлика између оних садржаја које треба да изграде, усвоје или развију сви ученици и оних чије се остваривање очекује од одређеног броја, а не од свих ученика” (Левков, Картал 2010: 30). Увођење стандарда у наставу математике има за циљ да побољша ефекте наставе и учења, а самим тим и постигнућа ученика. Повезаност тростепеног вида диференциране наставе и три нивоа стандарда постигнућа ученика могу се користити за унапређивање рада у настави математике.

ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ И ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ ПОСТИГНУЋА

Више аутора истиче да је диференцирана настава организациона мера која групише ученике у повремене или сталне групе које се формирају према интересовању, способности за учење, темпу напредовања ученика (Поткоњак, Шимлеша 1989; Пинтер и др. 1996). Наводи се и да диференцирана настава означава поред организационих и друштвене, школске и наставне мере помоћу којих школа покушава да одговори различитим интересовањима и способностима ученика, као и захтевима друштва, а имајући идеју о јединственој школи (Педагошки лексикон 1996; Ђорђевић 1997). Расправљајући о овом проблему Цех (1999) истиче да диференцијација представља уважавање различитих карактеристика ученика, као што су: узраст, интелигенција, предзнање, темпо учења у настави. Поред ових, М. Вилотијевић наводи и следеће карактеристике ученика као важне: искуство, интересовање, ставове према учењу и спремност ученика за учење. Према наведеним карактеристикама које су заједничке за ученике формирају се хомогене групе и на тај начин се ученицима пружа могућност да уче темпом који им одговара, као и да

напредују (Вилотијевић 1999). Диференцирана настава је усредсређена на ученика и користи се како би га ангажовала на основу његових различитих интересовања, снага и слабости, као и начина на који најбоље учи (Томлинсон 2001). „Диференцирана настава подразумева организациона и методичка настојања да се уваже разлике међу ученицима и на основу тих разлика изврши груписање ученика по неким сличним особинама (интелектуални ниво, интересовања, претходна знања, темпо учења, ставови према учењу, мотивација за учење и др.) како би се омогућио оптимални развој сваког појединца” (Дејић, Егерић 2007: 352). Диференцијација не подразумева само диференциране захтеве, већ и различит приступ ученицима, различит начин мотивације, усмеравање и стварање пријатних услова за рад (Егерић 2008: 11). Према најновијим схватањима, у диференцираној настави сви ученици на различите начине треба да дођу до истих позиција. Циљ диференциране наставе је максималан развој ученика, као и његов лични успех. То значи да је у диференцираној настави неопходно да учитељ одговорно реагује на потребе ученика (Јоксимовић 2014). Диференцирана настава је ученицима занимљива, јер се монотоност и једноличност замењују живошћу и разноликошћу (Слота, према: Пикула, Миленковић 2015).

Диференцијација има своју улогу и у почетној настави математике. У диференцираној почетној настави математике ученик је стално активан, упућен је на сарадњу са учитељем и својим паром из клупе или другом из групе, што омогућава да васпитни ефекат дође до изражаја. Ученици у диференцираној почетној настави математике имају могућност избора задатака који су одмерени према менталном расту ученика и одмах добијају повратну информацију и брзо сазнају исходе свога рада, што доприноси знатно већој мотивацији (Рацков 2011).

Како су стандарди постигнућа ученика дефинисани на три нивоа, можемо уочити њихову повезаност са диференцираним наставом. У диференцираној настави математике, као и када су у питању стандарди постигнућа ученика, „сваки наредни ниво подразумева овладаност претходним нивоима” (Дејић, Миленковић 2012: 98). Основним нивоом стандарда дефинише се основни, минимални фонд знања који би требало да усвоји већина ученика. Исто тако, први ниво диференцијације обухвата садржаје који обезбеђују основни, минимални фонд знања. Други ниво стандарда, као и други ниво диференцијације, односе се на фундаменталне, оптималне садржаје који су предвиђени наставним програмом. Трећи ниво стандарда и трећи ниво диференцијације односе се на максимална постигнућа ученика у настави. „Без обзира што су у диференцираној настави захтеви различити на сваком нивоу, садржаји наставне јединице морају одражавати логичку целину на сваком нивоу. То значи, у оквиру садржаја једне наставне јединице мора бити разрађен минималан, оптималан и максималан део програма на који се односи та наставна јединица” (Исто: 99).

Стандарди постигнућа могу олакшати припрему диференциране наставе у којој се обрађују нови садржаји и у којој се утврђују научени садржаји. Према речима Ј. Миловановића, важност математичких задатака с обележјем стандарда огледа се у томе што „пружају могућност сваком ученику да у стицању математичких знања напредује у складу са својим интелектуалним способностима и математичким интересовањима” (Миловановић 2008: 482). Такође, наводи се да математички задаци могу имати минималне, средње и високе стандарде. Математички задаци с обележјем минималних стандарда своде се на елементарна знања и решавања једноставних и мање сложених захтева. Математички задаци са обележјем средњих стандарда подразумевају виши мисаони процес у односу на претходне и пружају квалитетна знања која омогућавају даље развијање математичких способности. Математички задаци с обележјем високих стандарда су задаци којима се афирмише: самосталност у раду, разумевање, откривање, истраживање, анализирање, закључивање (Исто: 481).

Поред теоријског истраживања диференциране наставе, аутори су се бавили и експерименталним истраживањем диференциране наставе.

Проф. др Милана Егерић истраживала је примену садржајне диференцијације у настави математике. У монографији *Садржајна диференцијација у настави математике* истиче се важност диференцијације упутстава за рад која позитивно утиче на осамостаљивање ученика у раду. У монографији су приказани резултати експерименталног истраживања утицаја диференциране наставе на образовне ефекте. Експеримент је реализован техником паралелних група на узорку од 133 ученика осмог разреда. Експериментална настава је изведена при обради теме „Системи линеарних једначина”. Експериментална група користила је листиће за самостално учење, допунске листиће и листиће за вежбање на три нивоа тежине задатака. Након завршеног експерименталног програма, анализом финалног теста експерименталне и контролне групе потврђена је хипотеза да је самостално усвајање знања применом савремених наставних система са наглашеном диференцијацијом програмских садржаја утицало на побољшање образовних ефеката (Егерић 2004).

Соломон Ојонугва и сарадници испитивали су ефекат диференциране наставе на интересовање ученика слабијег успеха за учење математике с обзиром на пол. Узорак истраживања чинило је 66 дечака и 80 девојчица. Студија је пружила емпиријске доказе да је диференцирана настава деловала као драгоцену средство за повећање интересовања и постигнућа у математици, како дечака тако и девојчица који су имали слабији успех из математике (Ојонугва и др. 2020).

Проф. др Ненад Вуловић је истраживао образовне ефекте примене методе активног учења на диференцираним садржајима у настави математике. Истраживање је спроведено методом педагошког експеримента са паралел-

ним групама на узорку од 289 ученика трећег разреда основне школе. Резултат спроведеног истраживања је показао да ученици експерименталне групе постижу, у просеку, за 56,13% боље резултате у односу на контролну групу, а трајност знања је боља за 67,16% (Вуловић 2011).

РАЗЛОМЦИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Садржаји о разломцима обухватају читање, записивање и графичко приказивање разломака, упоређивање разломака и рачунање неког дела целине. Процес усвајања садржаја о разломцима одвија се поступно. Неопходно је ученицима обезбедити очигледност и конкретност. Упознавање и формирање појмова разломака прати и њихово графичко надовезивање (Шпијуновић, Маричић 2016). Проширивање знања о разломцима треба да се заснива на примени стеченог знања приликом решавања реалних проблемских ситуација (Исто).

У оквиру TIMSS истраживања, наши ученици четвртог разреда су 2019. године на тесту постигнућа из математике постигли у просеку 508 поена, што је изнад просека који износи 500. Међутим, када се посматрају задаци из области разломака, остварили су нижи проценат тачних одговора (27,2%) у односу на међународни просек (39,4%). Просечна тачност решених задатака из области разломака је следећа: повезивање разломака и графичког приказа 29,5%, поређење разломака 26,45%, сабирање и одузимање разломака 10,8%. Поменути резултати указују на то да је потребно увести промене у процес учења разломака, како би се ученицима омогућило да их не користе само на нивоу знања, већ и на нивоу примене и закључивања (Чернош, Шева 2021).

Ови резултати били су нам подстицај да припремимо експериментални програм и испитамо утицај диференцирања садржаја у складу са образовним стандардима на постигнућа ученика у области разломака.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је да се утврде ефекти примене диференциране наставе у складу са образовним стандардима на постигнућа ученика у области разломака. Циљ је да се утврди на који начин и у којој мери диференцирана настава организована у складу са образовним стандардима утиче на постигнућа ученика у почетној настави математике у области разломака. У складу са постављеним циљем, истраживачки задатак је да се испита утицај диференциране наставе организоване у складу са образовним стандардима на постигнућа ученика у садржајима о разломцима. Хипотеза истраживања је

да диференцирана настава организована у складу са образовним стандардима има позитиван утицај на постигнућа ученика у садржајима о разломцима.

Користили смо дескриптивну научноистраживачку и експерименталну методу са паралелним групама. Основна техника истраживања је тестирање, а мерни инструмент у истраживању била су два теста: иницијални и финални. Иницијални тест састојао се од шест задатака, по два за сваки ниво знања, и имао је за циљ утврђивање полазног стања у вези са постигнућима ученика из области разломака. Финални тест састојао се од шест задатака који су били еквивалентни задацима са иницијалног теста и имао је за циљ утврђивање утицаја и ефеката експерименталног програма на постигнућа ученика у области разломака.

За обраду података смо користили софтверски пакет SPSS 22. Дескриптивним статистичким методама анализирани су опште карактеристике испитаника. За испитивање поузданости иницијалног и финалног теста користили смо Кронбах алфа тест. За испитивање дискриминативности користили смо Шапиро–Вилк тест. Помоћу Колмогоров–Смирнов теста испитивали смо да ли групе имају нормалну расподелу. Применом Ман–Витнијевог теста утврдили смо да су експериментална и контролна група уједначене с обзиром на пол, успех и оцену из математике.

Након извршеног пробног пилот истраживања на узорку од 24 ученика једног одељења четвртог разреда, испитали смо поузданост, валидност, осетљивост и објективност поменутих тестова.

ПОУЗДАНОСТ ТЕСТОВА

Након сваког теста проверили смо вредност Кронбаховог коефицијента алфа (*Cronbach's Alpha*). За иницијални тест он износи 0,729, за финални тест 0,705. Добијени Кронбахов коефицијент алфа за оба теста показује веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за овај узорак. На основу тога, потврдили смо поузданост тестова.

ВАЛИДНОСТ ТЕСТОВА

У сарадњи са два методичара (професори предмета Методика наставе математике) и учитељима одељења која су обухваћена овим истраживањем (пилот и главним), конструисали смо тестове знања. Инструменти за иницијални и финални тест најпре су садржали по 9 питања, али након изведеног пилот теста настали су иницијални и финални тест од по 6 питања. Два методичара и аутор класификовали су задатаке на оне који се односе на: 1. основни ниво (препознавање и репродукција), 2. средњи ниво (разумевање) и 3. напредни ниво (примена знања и креативност). Однос задатака основног, средњег и напредног нивоа на свим тестовима је износио 2:2:2 (укупно

б задатака). Примењене су логичка и садржајна валидација које се односе на утврђивање слагања тестова са захтевима наставног програма и садржајима на које се односе. Пошто смо утврдили да тестови (иницијални и финални) мере знање из области на коју се односе, што је постигнуто овим истраживањем кроз претходно поменути вишеструку валидацију, сматра се да су поменути тестови ваљани.

ОБЈЕКТИВНОСТ ТЕСТОВА

Објективност коришћених тестова процењена је израчунавањем корелације између оцена два независна оцењивача (учитељ – докторанд и аутор дисертације). У оба случаја видимо да је корелација две оцене изузетно висока (корелација између две оцене иницијалног теста износи 1,00; $p < 0.01$; корелација између две оцене финалног теста износи 1,00; $p < 0.01$).

ДИСКРИМИНАТИВНОСТ (ОСЕТЉИВОСТ) ТЕСТОВА

Коришћењем Шапиро–Вилк теста (Shapiro–Wilk) добијено је за иницијални тест $p = 0,089$, а за финални тест $p = 0,091$, тј. потврдили смо да не постоје статистички значајне разлике и да оба теста имају нормалну расподелу. Према томе, ученици се разликују према броју решених задатака. Ниједан задатак не решава сто посто ученика, нити има задатака које не решава ниједан ученик.

На основу проверене поузданости, валидности, осетљивости и објективности, сматрамо да су наши тестови конструисани тако да се можемо поздати у резултате добијене њиховом применом.

Узорак истраживања обухвата 228 ученика четвртог разреда основне школе на територији Општине Јагодина. Узорак има елементе случајног, стратификованог и групног узорка. Случајним избором одабрали смо основне школе за експерименталну и контролну групу. Пошто се варијабле односе на: пол, општи успех ученика, оцену из математике, тј. групе, узорак је стратификован. Такође, узорак је и групни, јер смо одабрали већ формиране групе ученика – одељења. Ученици су подељени у две групе, експерименталну и контролну. Сваку групу чинило је по 114 ученика.

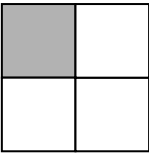
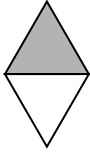
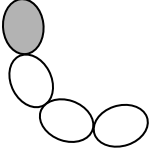
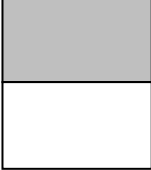
Испитивали смо уједначеност група према полу, успеху и оцени из математике. Како експериментална ($D(144) = 0,328$, а $p = 0,000$) и контролна група ($D(144) = 0,294$, а $p = 0,000$) немају нормалну расподелу, применили смо Ман–Витнијев тест. С обзиром на то да смо тестирањем χ^2 тестом дошли до сигнификативности од 0,791, можемо сматрати да су групе уједначене с обзиром на пол. Применом Ман–Витнијевог теста закључили смо да су групе уједначене с обзиром на успех ученика ($U = 5889$, $p = 0,134$). Такође, приме-

ном Ман–Витнијевог теста закључили смо да су групе уједначене с обзиром на оцену из математике ($U = 5780$, $p = 0,110$).

Експериментални програм је спроведен школске 2016/2017. године. Обухватио је шест експерименталних часова (читање и писање разломака – обрада и утврђивање, једнакост разломака – обрада и утврђивање, упоређивање разломака – обрада и утврђивање), као што је предвиђено наставним планом, за које су израђени сценарији и материјали (наставни листови) за реализацију. Један наставни лист је реализован у оквиру једног школског часа. Наставни листови су диференцирани на три нивоа. За часове обраде, наставни листови садрже исте садржаје за самосталан рад и учење, али имају различите захтеве за различите нивое. За часове утврђивања, наставни листови садрже по пет задатака и то три задатка за тај ниво и два задатка за наредни ниво. За први ниво припремили смо задатке присећања и препознавања, за други ниво задатке разумевања, а за трећи ниво задатке примене, креативности и стваралаштва.

У даљем тексту наводимо за сваки ниво знања по један пример задатка према образовним стандардима за наставну област *Разломци*, које смо креирали и користили у свом истраживању за иницијални тест знања. Према задацима за иницијално тестирање креирали смо задатке за финално тестирање.

Слика 1. Пример задатка за основни ниво

Бр.	ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ			
1.	Обојени део фигуре представи разломком.			
				

Задатак 1 је из области разломака којим проверавамо оствареност стандарда 1МА.1.3.1. *Уме да ипрочића и формално зайише разломак $1/n$ ($n \leq 10$) и ипрейозна његов графички иприказ.* За решавање овог задатка за који се тражи кратак одговор потребан је основни ниво знања (препознавање).

Слика 2. Бодовање примера задатка за основни ниво

Нетачан резултат	Тачан резултат за једну слику	Тачан резултат за све слике
0	1	5

Слика 3. Пример задатка за средњи ниво

Бр.	ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ
2.	Шта је веће $\frac{1}{4}$ броја 148 или $\frac{1}{2}$ броја 148? Израчунај, а затим упореди бројеве.

Задатак 2 је из области разломака којим проверавамо оствареност стандарда 1МА.2.3.2. *Уме да израчуна n -ији део неке целине и обрнуто, уједно ређује разломке облика $1/n$ ($n \leq 10$).* Тражи се *ојворени одговор* за који је потребан *средњи ниво знања (разумевање)*.

Слика 4. Бодовање примера задатка за средњи ниво

Нетачан резултат	Поставка једног примера	Поставка и решење једног примера	Упоредивање добијених резултата	Тачан резултат
0	1	2	1	5

Слика 5. Пример задатка за напредни ниво

бр.	ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ
3.	На Веколинином рођендану деца су појела половину торта, рођаци четвртину, а комшије осмину. Који део торта је преостао? Решење представи цртежом. Преостао је _____ део торта.

Задатак 3 је из области разломака којим проверавамо оствареност стандарда 1МА.3.3.1. *Уме да јрочийа, формално зайише и графички јрикаже разломак a/b ($b \leq 10$, $a < b$).* Тражи се *црйање слике* за коју је потребан *најредни ниво знања (креајивносй)*.

Слика 6. Бодовање примера задатка за напредни ниво

Нетачан резултат	Тачан резултат
0	5

Након иницијалног тестирања, а на основу добијених резултата ученика експерименталне групе, због рада на експерименталном програму, формирали смо према претходно утврђеном критеријуму три групе ученика по нивоима претходног постигнућа: основни, средњи и напредни ниво. Затим смо реализовали експериментални програм у експерименталној групи. У оквиру експерименталног програма, у уводном делу часа ученици су од учитеља до-

бијали упутство шта ће радити, да је потребно пажљиво да читају радни лист и да покушају да попуне празна места или да решавају дате задатке. У главном делу часа ученици су самостално читали и решавали оно што је задато у радном листу, што значи да је доминирао самосталан рад ученика уз стално присутну помоћ учитеља. У завршном делу часа учитељ је давао ученицима повратну информацију о њиховом раду. Ученици су имали могућност да напредују и да добију могућност да раде задатке за наредни ниво знања. Ако ученик не може да реши задатке предвиђене за ниво на коме се налази, добијао би лакше задатке са претходног нивоа. На тај начин, ученици су имали могућност да напредују према индивидуалним могућностима.

Статистичка обрада података рађена је употребом софтверског пакета SPSS 22.0.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Просечан број остварених поена експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу за задатке из области разломака је приказан у следећој табели.

Табела 1. Просечан број остварених поена експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу

	95% интервал поверења	5% побољшана вредност	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка	Медијана	Интерквартил
Е група	14.12–16.15	15.15	15,13	5.47	0.51	15.00	10.00
К група	13.39–15.54	14.47	14,46	5.77	0.54	15.00	9.00

Посечан број поена из области разломака експерименталне (15,13) и контролне групе (14,46) незнатно се разликују за 0,67 поена у корист контролне групе (Табела 1).

Тестирањем нормалности расподеле резултата добијених на иницијалном тесту знања из области разломака ученика експерименталне групе и контролне групе добили смо резултате који су дати у Табели 2.

Табела 2. Статистички приказ резултата иницијалног теста знања из области разломака

ГРУПА	Kolmogorov–Smirnov ^a			Mean Ranks	Mann–Whitney U	Z	Sig.
	Statistic	Sig.	df				
ИТ	ЕГ	0,124	0,000	114	117,70	6,133.500	-0,739
	КГ	0,125	0,000	114	111,30		

С обзиром на то да је сигнификантност коју смо добили Колмогоров–Смирнов тестом за експерименталну групу мања од 0,05 и износи 0,000, следи да експериментална група нема нормалну расподелу. За контролну групу, такође, вредност је мања од 0,05 и износи 0,000, тако да следи да контролна група има нормалну расподелу. Зато смо применили Ман–Витнијев тест. Његовом применом утврдили смо да је $p = 0,460$ ($p > 0,05$) и на основу тога констатовали смо да не постоји статистички значајна разлика на иницијалном тесту знања ученика експерименталне групе и контролне групе из области разломака. Стога, можемо сматрати да су групе у овом погледу уједначене.

Просечан број остварених поена експерименталне и контролне групе на финалном мерењу за задатке из области разломака је приказан у следећој табели.

Табела 3. Просечан број остварених поена експерименталне и контролне групе на финалном мерењу

	95% интервал поверења	5% побољшана вредност	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка	Медијана	Интерквartil
Е група	21.51–23.77	22.98	22,64	6.10	0.57	25 00	10.25
К група	10 99–13.34	12.21	12,17	6.34	0.59	12.00	10.00

Просечан број поена из области разломака експерименталне (22,64) и контролне групе (12,17) разликују се за 10,47 поена у корист експерименталне групе (Табела 3).

Тестирањем нормалности расподеле резултата добијених на финалном тесту знања из области разломака ученика експерименталне групе и контролне групе добили смо резултате који су дати у Табели 4.

Табела 4. Статистички приказ резултата финалног теста знања из области разломака

ГРУПА	Kolmogorov–Smirnov ^a			Mean Ranks	Mann–Whitney U	Z	Sig.
	Statistic	Sig.	df				
ФТ	ЕГ	0,177	0,000	114	156,88	-9,776	0,000
	КГ	0,102	0,005	114	72,12		

С обзиром на то да је сигнификантност коју смо добили Колмогоров–Смирновим тестом за експерименталну групу мања од 0,05 и износи 0,000, следи да експериментална група нема нормалну расподелу. За контролну групу вредност је мања од 0,05 и износи 0,000, тако да следи да и контролна група нема нормалну расподелу. Зато смо применили Ман–Витнијев тест. Његовом применом утврдили смо да је $p = 0,000$ ($p < 0,05$) и на основу

тога констатовали смо да постоји статистички значајна разлика на финалном тесту знања ученика експерименталне групе и контролне групе из области разломака због утицаја експерименталног програма.

Слично резултатима које су добили Егерић у 8. разреду основне школе и Вуловић у 3. разреду основне школе, и ми смо дошли до позитивних резултата у 4. разреду основне школе када је у питању употреба диференциране наставе. Резултати финалног тестирања показују да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика у наставној области *Разломци* у корист експерименталне групе. Добијени статистички показатељи потврђују да је експериментални програм (диференцирана настава која је у складу са образовним стандардима) утицао на побољшање постигнућа ученика у експерименталној групи у наставној области *Разломци*.

ЗАКЉУЧАК

Истраживали смо утицај експерименталног програма на постигнућа ученика у почетној настави математике у области разломака. Образовни стандарди служили су као полазиште за диференцирање наставе. Један од недостатака овог истраживања је то што је иницијално тестирање извршено пре експерименталног програма, када су непосредно пре реализације усвајани други садржаји. Једна од могућности уклањања тих недостатака јесте организовање два часа обнављања садржаја из области разломака из трећег разреда. При обнављању је примењена традиционална настава. Након тога је уведен експериментални програм. Садржаји из области разломака за четврти разред реализовани су новим приступом. Након експерименталног програма реализован је финални тест.

Добијени резултати истраживања су потврдили хипотезу истраживања да диференцирана настава организована у складу са образовним стандардима има позитиван утицај на постигнућа ученика у садржајима о разломцима.

Примери задатака које смо приказали имају практичан значај, јер могу помоћи учитељима приликом припремања и реализовања диференциране наставе која је организована према образовним стандардима.

У циљу побољшања постигнућа ученика из математике, предлагемо да се даље истражују ефекти примене диференциране наставе у складу са образовним стандардима на постигнућа ученика у другим областима наставе математике.

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић (1999): М. Вилотијевић, *Дидактика 1 – предмет дидактике*, Београд: Научна књига.

Вуловић (2011): Н. Вуловић, Диференцијација геометријских садржаја и активно учење у почетној настави математике, *Настава и васпитање*, бр. 3, Београд: Педагошко друштво Србије, 529–540.

Дејић, Егерић (2007): М. Дејић, М. Егерић, *Методика наставе математике*, Јагодина: Учитељски факултет.

Дејић, Милинковић (2012): М. Дејић, Ј. Милинковић, Образовни стандарди – основа диференциране наставе математике, *Иновације у настави*, бр. 2, Београд: Учитељски факултет, 97–104.

Борђевић (1997): Ј. Борђевић, *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.

Егерић (2004): М. Егерић, *Садржајна диференцијација у настави математике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Егерић (2008): М. Егерић, Фактори који утичу на квалитет наставе, а контролишу их учитељи, *Методички аспекти наставе математике*, Јагодина: Педагошки факултет Јагодина, 9–16.

Јоксимовић (2014): А. Јоксимовић, Новија схватања појма диференцирана настава, *Педагогија*, Београд: Форум педагога, 159–168.

Кенон (2017): М. Cannon, *Differentiated Mathematics Instruction: An Action Research Study* (Doctoral dissertation), University of South Carolina: College of Education.

Ландрум, МекДафи (2010): Т. Ј. Landrum, К. А. McDuffie, Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 18(1), 6–17.

Левков, Картал (2010): Љ. Левков, В. Картал, Образовни стандарди за крај првог циклуса, *Учица*, бр.78, Београд: Савез учитеља Републике Србије, 28–32.

Миловановић (2008): Ј. Б. Миловановић, Математички задаци с обележјем стандарда као модели индивидуализоване и диференциране наставе математике, *Настава и васпитање*, 57(4), Београд: Педагошко друштво Србије, 469–482.

Ојонугва, Игбо, Апех, Ндукуву (2020): D. S. Ojonugwa, J. N. Igbo, H. A. Apeh, E. C. Ndukwu, Efficacy of Differentiated Instruction and Conventional Methods on Low Achievers' Interest in Learning and Gender, *ABC Research Alert*, 8(3), 115–128, <https://doi.org/10.18034/abcra.v8i3.489>.

Пикула, Милинковић (2015): М. Пикула, Д. Милинковић, *Методика почетне наставе математике*, Пале: Филозофски факултет.

Пинтер, Сотировић, Петровић, Липовац (1996): Ј. Пинтер, В. Сотировић, В. Петровић, Д. Липовац, *Општа методика наставе математике*, Сомбор: Учитељски факултет.

Поткоњак, Пијановић (1996): Н. Поткоњак, П. Пијановић, *Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поткоњак, Шимлеша (1989): Н. Поткоњак, П. Шимлеша, *Педагошка енциклопедија*, Београд: ЗУНС.

Рацков (2011): Г. Рацков, Рачунар у функцији ефикаснијег организовања диференциране наставе, *Технологија, Информатика, Образовање за друштво учења и знања*, ТИО 6, Чачак: Технички факултет.

Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2011.

Томлинсон (2001): С. А. Tomlinson, *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Цех (1999): F. Zech, *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Чернош, Шева (2021): Б. Чернош, Н. Шева, Разломци и децимални запис, *ТИМСС 2019 резултати и исцртавање*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шпијуновић, Маричић (2016): К. Шпијуновић, С. Маричић, *Методика почетне настава математике*, Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.

Vesna V. Milenković

Elementary school “17. oktobar”

Jagodina

DIFFERENTIATED INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS ORGANIZED IN ACCORDANCE WITH EDUCATIONAL STANDARDS IN THE DOMAIN OF FRACTIONS

Summary: Respecting different characteristics of students is one of the most important tasks to which contemporary school strives, so that differentiating of teaching and educational standards obtain a great importance. Educational standards, defined at three levels, may help teachers when preparing differentiated initial teaching of mathematics. The paper presents the examples of tasks used during the research. The impact of differentiated teaching, organized in accordance with educational standards, on students' achievements in the initial teaching of mathematics in the domain of fractions is examined. The research sample consisted of 228 fourth grade elementary school students. The results of the research have shown that differentiated teaching, organized in accordance with educational standards, has positive impact on the achievement of students in the domain of fractions.

Keywords: initial teaching of mathematics, differentiated teaching, educational standards, contents on fractions.

Милена М. Стојановић Стошић

Марија М. Нешић

Универзитет у Нишу

Педагошки факултет у Врању

Катедра за методике наставе

УДК 371.3::73/76]:004.946.5

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.345SS

Стручни рад

Примљен: 14. јануар 2022.

Прихваћен: 27. мај 2022.

МОГУЋНОСТИ И ЗНАЧАЈ ВИРТУЕЛНИХ ПОСЕТА МУЗЕЈИМА НА ЧАСОВИМА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Музеји у себи прожимају традицију и културу, те су идеална места за учење, подстицање дечјег интересовања за уметност и развијање осећаја за лепо. С обзиром на то да није увек изводљиво обићи изложбу са ученицима или организовати час естетског процењивања у музеју, отвара се могућност за виртуелни обилазак. Многи светски, али и домаћи музеји нуде ову опцију. Захваљујући томе, ученици могу да посматрају врхунска уметничка дела из својих учионица, али и да доживе сам амбијент музејског простора. У раду је представљен онлајн образовни програм Народног музеја у Београду под називом *Народни музеј на часу* који обухвата две врсте активности: музеј из школске клупе и видео-радионице, чиме се указује на потребу и значај упознавања ученика са музејским поставкама и збиркама. Циљ рада јесте да се прикажу, приближе и размотре могућности за виртуелне посете неким од најпознатијих светских и домаћих музеја на часовима ликовне културе у нижим разредима основне школе, што захтева комплексније формално образовање будућих учитеља из области уметности.

Кључне речи: ликовна култура, музеји, уметничка дела, виртуелне посете музејима.

1. УМЕТНИЧКО ДЕЛО У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Сусрет са уметничким делом је важан део образовања и васпитања деце. Оно може послужити као визуелни подстицај на ликовни израз, подстакнути машту, креативно мишљење, побудити знатижељу. То, даље, подразумева да деца кроз сусрет са уметничким делом развијају осећај за лепо (естетске вредности), креативно и критичко мишљење, опажање, визуелно памћење. Подучавање ликовне уметности у основној школи није само комплексно учење, већ и конкретно искуство доживљаја, схватања и прихватања света утемељеног на целокупној историји човечанства, што доприноси подизању ране сензибилности за ликовну уметност (Кушчевић 2013).

Посматрањем уметничких дела у настави ликовне културе подржава се и подстиче развој ликовних способности – ликовно-обликовни развој, ликовно-аперицијативне способности и креативност деце (Селаковић 2015).

Беламарић (1987) предлаже неколико начина да се код деце подстакне заинтересованост за појаве у свету и њихово ликовно представљање. Овај приступ се може применити и на посматрање уметничких дела усмеравањем дечјег опажања на тему, облике или ликовне елементе на слици, постављањем питања: *Шта видиш и шта још видиш?* Тиме се деци даје могућност одлагања превременог закључивања (Торенс, Бол, Сафтер 1992), што подстиче развијање креативног мишљења.

Карлаварис (1987), говорећи о развоју способности доживљавања уметничких дела код деце, наглашава да се приликом анализе уметничког дела пажња посвећује разумевању садржине слике. Аутор сматра да у погледу мотива, предшколцима и деци од 1. до 3. разреда основне школе пријају уметничка дела где су фигуре у акцији, а понајмање им пријају портрети (статичност), пејзажи и мртве природе. У погледу стилских карактеристика, то могу бити дела наивне уметности, стилизована и дела експресионизма. Разлог томе могао би бити што су на сликама наивних уметника врло често представљене фигуре у акцији (свадба, вашар, радови у пољу), док су дела експресионизма привлачна за посматрање и анализу због јарких, интензивних боја и наглашених комплементарних контраста. Јасне контуре и сведене форме на сликама где се срећемо са стилизованим фигурама, такође, пријају деци.

Када се говори о ликовним делима у контексту основношколског васпитања и образовања, мисли се на дела визуелне уметности која обухватају широк спектар визуелних медија, пре свега на традиционалне медије ликовне уметности (цртање, сликање, вајање, графика), примењене уметности, архитектуре (Павловић 2016).

И у делима савремене, постмодерне уметности може се наћи прегршт уметничких дела која је пожељно посматрати са децом. Важно је да одабир уметничког дела не буде случајан (Зупанчић 2006) и да су уметничка дела која се посматрају са ученицима усклађена са наставном јединицом која се обрађује, те да је сама тема уметничког дела прилагођена узрасту деце. То могу бити дела неоекспресионизма, ленд арта, кинетичке уметности, графити арта, уличне уметности, уметничке инсталације... Иако се акценат приликом часова естетског процењивања најчешће ставља на слике, важно је посматрати и дела рађена другим ликовним техникама: скулптуре, графике, асамблаже, колаже, итд.

„Важност посматрања ликовних дела у настави ликовног васпитања огледа се у потреби да се оствари жив контакт са уметношћу који ће остати чврст и након школовања; посматрање ликовних дела даје ученицима нове

подстицаје и тумачења за властите ликовне покушаје и критеријуме за естетско вредновање” (Роца 1981: 104).

Говорећи о значају сусрета са уметничким делом, Хаузен (2001/2002: 121) закључује:

Умειносѝ је досѝуѝна. Уметност се обраћа свима од најранијег узраста. Деца могу да „читају” слику много пре него науче да читају слова.

Умειносѝ се бави вечѝим ѝѝѝањѝма. Уметност може повести посматрача онолико далеко колико је он способан да иде.

Умειносѝ је очаравајућа. Када видимо како се, кроз различита тумачења, значење рада мења, то окупира нашу пажњу.

Умειносѝ је двосмислена. Уметност нуди више од једне „праве” интерпретације. Само извођење дела у себи носи различите интерпретације. Њена двосмисленост позива на размишљање.

Посмаѝрање умѝничкоѝ дела је консѝанѝан ѝроцес. Што дуже посматрамо, више тога ћемо видети. Могућности интерпретације уметничких дела су неисцрпне.

2. САВРЕМЕНОМ ТЕХНОЛОГИЈОМ ДО ВИРТУЕЛНИХ ПОСЕТА МУЗЕЈИМА: МОГУЋНОСТИ И ЗНАЧАЈ

Уметничко дело је увек један вид комуникације између уметника и прималаца (посматрача). Уметничко дело је и путоказ и алат у учењу: нуди изазов да га свако интерпретира на другачији начин. Активно доживети уметничко дело значи добити дозволу за истраживање доживљаја, успостављање дијалога, грађење сопственог значења (Шкорц 2012). Посматрањем и анализом уметничког дела (прилагођеном узрасту и могућностима детета) може се утицати на развој креативног мишљења (Стојановић Стошић 2016). До краја 20. века, предавачи, уџбеници, репродукције уметничких дела, монографије, енциклопедије, били су једини извори знања. Данас, савремене технологије се налазе у школским учионицама, те, као и у многим другим сегментима, интернет пружа многобројне могућности за контакт са уметношћу. Захваљујући савременој технологији час реализован у учионици може се претворити у виртуелно путовање: ученици се могу наћи на најразличитијим местима, попут светских музеја, галерија, позоришта... Током пандемије ковида 19 многи музеји и галерије дигитализовали су своје уметничке збирке и учинили их доступним људима широм света. Данас, чувени музеји и колекције нуде могућност виртуелних посета или прегледа делова својих колекција школама и факултетима: деци, ученицима, студентима. Информационо-комуникационе технологије доприносе томе и корист је подједнака за учитеље и ученике (Илић 2015).

Да би се организовала виртуелна посета неком музеју на часу ликовне културе потребно је да школа има адекватну техничку опрему. Адекватна опремљеност подразумева медијатеку са рачунарима и пројекторима, а неке музеје могуће је посетити и употребом телефона или таблета. Међутим, важно је напоменути да је у настави најпримереније користити пројектор и видео-бим. Поред уређаја који ће бити посредник између музеја и ученика, неопходна је повезаност на интернет мрежу. Под виртуелном посетом музејима аутори не подразумевају употребу VR наочара, већ интеракцију са садржајем сајта музеја који је дигитализован, управо у ту сврху. Садржај чине дигиталне фотографије колекција и уметничких дела, видео-материјали, могућност посматрања и кретања кроз ентеријер у режиму 360° (панорамски преглед), директан пренос дешавања у музеју.

На сајту америчке независне агенције *National Endowment for the Arts*¹, Ребека Рос даје смернице о томе како припремити децу за (виртуелне) посете музејима: Децу треба охрабривати да постављају питања, разговарају о уметничким делима која посматрају и о томе како она утичу на њих. Када деца имају блок и материјал за цртање уз себе приликом посете музеју, то им омогућава да се непосредно ликовно изразе. Још једна активност која подстиче на размишљање је *Scavenger hunt* упитник. То је врста унапред припремљеног инструмента/упитника, од стране учитеља, са питањима која се могу применити на посету било ком музеју, на пример: *Пронађи своје омиљено уметничко дело. Зашићо ти се оно највише дојда? Пронађи дело о којем би желео/ла да највише крајњу причу и учини ти! Да ли видиш неко уметничко дело које ти се не дојда и зашићо? Колико уметничких дела видиш на којима се налазе различите нијансе љаве боје?*

¹ <https://www.arts.gov/stories/blog/2015/archives-preparing-children-art-museums>

Слика 1. Упитник – Scavenger hunt²

SCAVENGER HUNT

Find an artwork for each of the categories below. Make sure to document the original artist, artwork name, and year it was created.

- ___ Pose like the figure in the artwork.
- ___ An artwork where people have the most unusual clothing.
- ___ An artwork that has lots of lines or shapes.
- ___ An example of perspective in an artwork.
- ___ An artwork that has lots of color (very vibrant).
- ___ An artwork with animals in it.
- ___ The strangest artwork.
- ___ An artwork that is monochromatic.
- ___ An artwork with something mysterious in it.
- ___ Find an artwork that is ridiculous.
- ___ An artwork that has food in it.
- ___ An artwork that has a lot of interesting texture.
- ___ A figure with the craziest expression.
- ___ A painting that you would like to be in.
- ___ Find an artwork with a person you would want to have lunch with.

2

Велики број музеја има програме који омогућавају деци да преузму улогу кустоса/водича приликом школских посета музејима. Истраживање Цеферса обухватило је 19 деце узраста од 5 до 13 година која су добила улоге кустоса својим учитељима приликом посета музејима у Калифорнији. Од старије деце се тражило да опишу на који начин ће реализовати обилазак музеја, док су млађа деца имала задатак да једноставно објасне о чему

² <https://artclasscurator.com/>

Пронађи уметничко дело за сваку од категорија испод. Потруди се да упишеш тачно име уметника, уметничког дела и годину када је дело настало. Заузми положај као фигура на слици; Уметничко дело на којем су људи најнеобичније обучени; Уметничко дело на којем се налази пуно линија или облика; Пример перспективе (простора) на уметничком делу; Уметничко дело на којем има доста јарких боја; Уметничко дело на којем су приказане животиње; Најчудније уметничко дело; Уметничко дело које је монохроматско (једнобојно); Уметничко дело са нечим мистериозним на њему; Пронађи уметничко дело које је смешно; Уметничко дело на којем је храна; Уметничко дело на којем има доста занимљивих текстура; Фигура са најоткаченијим изразом лица; Слика у којој би желео/ла да будеш; Нађи уметничко дело на којем је особа са којом би желео/ла да ручаш.

размишљају и шта осећају док посматрају уметничка дела и говоре о њима. Такође је важно напоменути да већина деце никада није била у музеју и да су учитељи имали ограничено знање из области визуелних уметности (Вејер 2004, према: Цеферс 1999). Истраживање је донело следеће резултате: са два изузетка, деца су била узбуђена због поверене улоге кустоса, са одушевљењем и ентузијазмом су приступила задатку и исти обавила успешно; деца су се осећала способном да преузму улогу кустоса и сама су доносила одлуке које се тичу избора уметничких дела о којима желе да говоре.

Google Arts & Culture је платформа која нуди разне могућности: виртуелне посете музејима, апликације за креативне експерименте са бојом, звуком, анимацијом, цртањем, учење кроз игру (укрштенице, слагалице, креативне игре), бојанке... Сервис попут Стрит вјуа (*Street view*) води посетиоца право са улица Њујорка у зграду музеја Гугенхајм (*Guggenheim Museum New York*). Почетна страна ове платформе је прегледно организована и једноставно је истраживати: колекције разних музеја и институција културе и уметности, филмове о уметницима и уметничким делима, програме и апликације за креирање садржаја, видео-анимација, прављење дигиталних цртежа. Могућности су огромне – готово све што је доскора било незамисливо, захваљујући интернету, постаје могуће. Неки од многих музеја који су отворени за виртуелни обилазак су: Британски музеј у Лондону (*British Museum London*), Гугенхајмов музеј у Њујорку (*Guggenheim Museum New York*), Национална галерија у Вашингтону (*National Gallery of Art Washington*), Национални музеј модерне и савремене уметности у Сеулу (*National Museum of Modern and Contemporary Art Seoul*), Ван Гогов музеј у Амстердаму (*Van Gogh Museum Amsterdam*), Галерија Уфици у Фиренци (*Uffizi Gallery Florence*). Немогућност да се буде у директном контакту са уметничким делима надомештена је виртуалношћу и дигитализацијом.

Свака од презентација музеја и сам концепт виртуелног обиласка осмишљени су на једноставан и практичан начин.

На почетној страни Британског музеја у Лондону у центру екрана налази се тродимензионална платформа. Она је подељена на раздобља (периоде) и локације и по њој се посетилац може кретати у зависности од избора. Локације се односе на континенте и обојене су карактеристичним бојама за сваки од континената. На екрану десно налази се мени са категоријама: *Art and design*, *Living and dying*, *Power and identity*, *Religion and belief*, *Trade and conflict*, које функционишу као филтери и помажу у презентацији и селекцији колекције. По одабиру категорије (нпр. Уметност и дизајн), бира се континент и временско раздобље (нпр. Европа, ренесанса). Одабиром артефакта / уметничког дела, отвара се страница која даје кратак, али темељан увид у само дело (текстуално и уз аудио-запис).³

³ <https://britishmuseum.withgoogle.com/>

Виртуелна посета Гугенхајмовом музеју у Њујорку може бити јединствено и другачије искуство за децу од посете другим музејима, најпре због архитектуре ове импозантне грађевине која је ремек-дело архитекте Френка Лојда Рајта. Презентација виртуелне посете је направљена тако да посетилац може да изабере један од 5 спратова на којима се налазе ремек-дела историје уметности и потом се креће кроз простор. Свако од приказаних дела у простору може се погледати у зумираној верзији, уз кратак опис и основне податке.⁴

Ван Гогов музеј у Амстердаму (Van Gogh Museum, Amsterdam) и Ваисменов музеј у Минесоти (Weisman Art Museum, Minnesota)⁵ према мишљењу аутора овог рада нуде виртуелне туре најприлагођеније узрасту деце од првог до четвртог разреда основне школе (у смислу да деца и сама, без помоћи одраслих, могу да погледају поставку). Једноставним праћењем стрелице од улаза у музеј кроз остале просторије (музејске собе), посетилац може интензивно уживати у уметничким делима. Уколико постоји потреба за детаљнијим бављењем неким од изложених радова (естетска анализа одабраног дела), кликом на слику одабрано уметничко дело се приказује у најбољој резолуцији, уз назив дела и годину настанка.

Виртуелна посета музеју подразумева одлазак на сајт музеја и преглед уметничке збирке, при чему ученици имају могућност да се крећу кроз музејски простор, и на тај начин се упознају и са архитектуром грађевине, осећају простор и могу да сагледају и димензије/формате уметничких дела у њему. Приликом виртуелне посете музеју може се издвојити и зумирати одабрано уметничко дело, како би се посматрало и анализирано на адекватан начи.

3. ВИРТУЕЛНА ПОСЕТА НАРОДНОМ МУЗЕЈУ У БЕОГРАДУ

Народни музеј у Београду, попут великих светских музеја, нуди могућност виртуелне посете. Приликом уласка на званични сајт музеја дате су различите опције за почетак виртуелног обиласка. Кликом на опцију *Ситална њосџавка* отвара се страница на којој је, кроз кратак текст, дато објашњење са чим се посетиоци могу сусрести у приземљу, на првом и другом спрату музеја. Након текста следе фотографије просторија и експоната који се тамо налазе. Кликом на фотографије не добија се информација о експонатима који су на њој, тако да ова страница може послужити само за визуелно дочаравање

⁴ https://artsandculture.google.com/streetview/solomon-r-guggenheim-museum-interior-streetview/jAHfbv3JGM2KaQ?hl=en&sv_lng=-73.95902634325634&sv_lat=40.78285751667664&sv_h=10.75703204567916&sv_p=0.06928383072430222&sv_pid=MfnUmHRyOSzMtY3vtYU05g&sv_z=0.9645743015259169

⁵ <https://wam.umn.edu/visit/virtual-visit-permanent-collection-galleries/>

унутрашњег изгледа музеја. Опција *Збирке* нуди различита историјска раздобља (праисторија, антика, средњи век и нови век). Одабиром опције *Нови век* отвара се страница која приказује 10 различитих категорија, попут: *Српско сликарство 18. и 19. века*, *Југословенско сликарство 20. века*, *Југословенска скулптура*, *Стирана уметности* и слично. Одабиром опције *Југословенско сликарство 20. века* долази се на страницу где се, најпре, путем текста посетилац упознаје са карактеристикама ове збирке уз 28 фотографија уметничких дела. Кликком на жељену фотографију она се приказује у великој резолуцији (преко целог екрана), а у доњем левом углу налазе се подаци о слици: назив аутора, назив дела, година настанка, ликовна техника и димензије слике. Нека од уметничких дела из ове збирке која се могу посматрати са децом приликом часова естетског процењивања јесу: Александар Томашевић – *Дело*, Бранко Поповић – *Аутијориреј*, Вељко Станојевић – *Пориреј жене у зеленом*, Живорад Настасијевић – *Челойечка улица у Београду*, Иван Табаковић – *Позориште*, Леонид Шејка – *Фронилна поставка*, Милан Коњовић – *Жијо*, Михаило С. Петров – *Предео*, Надежда Петровић – *Косовски божури*, Петар Добровић – *Приморски предео*, Сава Шумановић – *Јесењи њив*.

Кликком на опцију *Учење и забава* појављују се 4 нове опције. Опција *Виртуелни музеј* се односи на преглед изложби: „Рубенсови кругови”, „Требениште”, „Слике Балкана Паје Јовановића”, и „Слике Влаха Буковца”. Неке изложбе се могу обићи виртуелном шетњом просторијама у којима се налазе експонати, а неке су замишљене као презентације фотографија уметничких дела испод којих су дати подаци о експонату. Поред посета изложбама дате су опције *Прошетајте виртуелним музејом* и *Виртуелни улаз Народног музеја*, преко којих ученици који нису уживо посетили Народни музеј могу да се упознају са његовим екстеријером. Осим просторијама музеја, ова опција нуди и виртуално кретање изван музеја, кликом на поље *Велики барујини мајацин – Београдска њврђава*, *Доњи траг*. Ту започиње шетња импозантним лавиринтима испод Београда. Управљање шетњама је једноставно и спроводи се преко стрелица и миша.

Народни музеј пружа могућност онлајн образовног програма за школе под називом *Народни музеј на часу*. Програм је бесплатан и намењен је школама. Идеја за ову активност настала је током пандемије ковида 19, када су школе прешле на онлајн-наставу. Музеј нуди две врсте активности: *Музеј из школске клупе* и *Видео-радионице*. Прва се изводи уз Power Point презентацију са репродукцијама и фотографијама уз усмена објашњења кустоса; двосмерном комуникацијом у реалном времену, ученици могу да постављају додатна питања. *Видео-радионице* се изводе уз приказивање експоната и објашњавање задатака. Ученици прате видео-радионицу, а по њеном завршетку

могу да приступе изради цртежа, скулптуре или другог креативног задатка који добију у оквиру радионице.⁶

Координатори и идејни творци програма *Народни музеј на часу* су Јана Тошковић, историчар и Дена Бабајић, историчар уметности, која је за потребе овог рада одговорила на припремљени упитник.

- Подаци о Вама: име и презиме, подаци о завршеним студијама, радно место; уколико сматрате да ће неки податак бити занимљиво поменути у самом раду напишите и то.

У реализацији програма учествује више кустоса. Сви су музејски едукатори, запослени у Одељењу за рад са публиком и односе с јавношћу. Студије су завршили на Филозофском факултету Универзитета у Београду, на одјељењима за историју умјетности, историју и археологију. Додатно се усавршавају на стручним семинарима и мастер програмима.

1. Ивана Јанковић (историчар умјетности)
 2. Ивана Минић (археолог)
 3. Миодраг Томић (археолог)
 4. Јана Тошковић (историчар) (координатор и идејни творац онлајн-програма)
 5. Дена Бабајић (историчар умјетности) (координатор и идејни творац програма)
- У ком периоду је програм био најпопуларнији, односно, када је било највише заинтересованих за овај вид активности?

Новембар и децембар 2020. године, април, мај и јун 2021. године.

- Из ког града/региона имате највише заинтересованих за програм?
Београд (основне школе чији су наставници раније долазили са ученицима у музеј) и дијаспора (српске допунске школе у Италији, Француској, Немачкој и Швајцарској).
- За који од ова два програма је веће интересовање? Шта мислите зашто?

Интересовање је веће за видео-вођења. Теме видео-вођења и видео-радионица су једнако разноврсне, али будући да се програм изводи статично, већи број наставника је био заинтересован за вођења. Видео-вођења се изводе тако што кустос излаже о одређеној теми, што је праћено презентацијом на којој се налазе репродукције слика и фотографије археолошких предмета и скулптура (минимална количина текста), а радионице поред сличног првог дела садрже и упутства за израду цртежа или неког другог креативног производа, чему ученици приступају након укључења из музеја.

⁶ <http://www.narodnimuzej.rs/narodni-muzej-na-casu/>

- Колико сте задовољни одзивом учитеља/школа за ову активност?

Веома смо задовољни, нарочито будући да је то први онлајн образовни програм који смо покренули.

- Како настаје договор између учитеља и Вас током припрема за укључивање на час?

Наставници се јављају путем мејла или телефоном, попуњавају формулар за заказивање термина, бирају тему и договарамо се о свему. Информације о програму могу да пронађу на сајту музеја, на друштвеним мрежама, а одређени број њих је за програм добио препоруку од колега.

- Шта је од опреме потребно Вама, а шта школи, како би се реализовало укључење на час?

Програм се изводи преко платформе за конференције Зум. Кустосу је потребан лаптоп или рачунар (са камером, микрофоном и звучницима), као и стабилан интернет. Школи је потребан рачунар путем којег се остварује веза, звучници, а по могућности и пројектор и пројектно платно како би ученици могли боље да виде презентацију и кустоса. Пожељно је да рачунар у учионици има и микрофон, како бисмо могли да чујемо питања и коментаре ученика и наставника. Такође, потребно је да школа има стабилан интернет.

Напомена: Првобитно, идеја је била да се кустос укључује директно из изложбеног простора музеја и показује предмете у музеју преко камере. Међутим, будући да не постоји стабилан интернет у комплетној згради и да је зграда веома велика, одлучили смо да је за кратку форму од 20–30 минута боље да се укључујемо из канцеларије, а да експонате показујемо у оквиру презентације.

- Како изгледа Ваше укључење на час? Како деца реагују? Шта најчешће питају?

Укључење траје најдуже 30 минута (условљено дужином школског часа током прошле школске године). Деца углавном реагују веома позитивно, нарочито су узбуђени ученици школа које не користе често рачунар у настави. Најчешће постављају питања о предметима које могу да виде у оквиру презентације, али и о другим стварима из историје које повезују са темом презентације.

- Да ли је програм активан сада? Ако није, колико дуго је био активан? Да ли имате неки сличан програм уместо њега?

Програм је и даље активан, али интересовање за њега није велико као током претходне школске године. Сада се већи број школа одлучује за посете музеју у физичком смислу.

- Ваше мишљење о значају оваквих програма.

Образовни програми који омогућују музејима да комуницирају са публиком ван реалног физичког простора су веома важни, будући да посета није увек и свима доступна. То се нарочито односи на рад са школама у руралним срединама чији ученици не долазе у Београд на екскурзију или излет и немају прилику да обиђу Народни музеј, као и на српске допунске школе у дијаспори. Овакав вид рада кустосима омогућава да за музеј, историју и умјетност заинтересују децу која можда никада раније нису посјетила ниједан музеј или галерију.

- На који начин подстичете децу на ликовну активност (шта их питате / шта им показујете)? Који задаци су деци најинтересантнији? Како је организован час на ком Ви, посредством савремене технологије, водите видео-радионицу (структура / динамика часа)?

Видео-радионице почињу исто као видео-вођења, презентацијом која је праћена објашњењима кустоса. У презентацију су убачене репродукције слика и фотографије. По прегледању презентације, кустос објашњава креативни задатак. На пример, ако је тема *Музеј Вука и Досићеја: Басне у сликама*, деца на крају раде илустрацију басне по избору.

Видео-радионица *Шашаве слике* подстиче ученике на размишљање о томе како на свој начин могу да доживе неку слику или фотографију. Структура часа је таква да имамо део са презентацијом и објашњавањем и упутствима за израду цртежа или неког предмета на крају.

Најзанимљивији задаци су дијалог за слику *Весела браћа* Уроша Предића и доцртавање половине портрета краљице Симониде. То су заправо пратећи задаци видео-вођења и неких видео-радионица, али ученицима су веома драги.

Иако су кустоскиње Народног музеја по образовању историчари уметности, оне су за време пандемије корона вируса биле у улози ликовних педагога и кроз наставу на даљину омогућиле ученицима, али и њиховим учитељима и наставницима, приступ наведеним радионицама. На овај начин се повезују музејска педагогија и педагошка пракса.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Време пандемије донело је окретање школа онлајн-настави и коришћењу разних платформи за учење и презентацију садржаја: Гугл учионица (*Google classroom*), Зум (*Zoom*), Гугл мит (*Google meet*) итд. У складу с тим и музеји су отворили своја врата посетиоцима у виду виртуелних обилазака: виртуелне посете музејима наставу ликовне културе измештају из традиционалних оквира и нуде један несвакидашњи догађај деци свих узраста. Иако су Планом и програмом предвиђени часови естетског процењивања у нижим

разредима основне школе, пракса нам говори да се они ретко реализују, и у школи и приликом посета музејима. Разлози за то могу бити:

- комплекснија и обухватнија/захтевнија припрема учитеља за час,
- знање које учитељи имају о уметности, уметничким правцима и уметничким делима је недовољно и пожељно га је продубити (и сами учбеници из ликовне културе, који обилују репродукцијама уметничких дела, постављају овај задатак пред учитеље),
- вођење кроз виртуелну поставку захтева оперативну дигиталну писменост.

Могућност виртуелне посете музејима је моћна алатка, посебно у срединама које се труде да „ухвате корак са временом” и развијају се кроз напредно образовање. Уколико учитељ има сумњу да може да изнесе овако захтевне задатке, а то су вођење деце кроз музејску поставку и анализа уметничких дела, алтернатива је, свакако, договор са професором ликовне културе или кустосом музеја око преузимања улоге водича. На овај начин и учитељ је, попут деце, активни учесник приликом виртуелног обиласка музеја, који поставља питања, а самим тим и стиче драгоцену искуство, како би у будућности могао (и сам) да буде иницијатор и организатор виртуелне посете музејима и часова естетског процењивања.

Да би ово било могуће, важно је да се и предмет Методика наставе ликовне културе на педагошким факултетима осавремени у смислу да се пред будуће учитеље, у складу са временом и потребама, и друштва и наставе ликовне културе, поставе нови задаци. У том циљу навешћемо неке од предлога.

– Увођење предмета који се односе на стицање знања из области уметности (учење о уметницима, правцима у уметности, карактеристикама епоха), о различитим културама и цивилизацијским тековинама. Нови предмет би могао бити конципиран као преглед историје уметности од праисторије до данас и био би одвојен од предмета који се односи на стицање знања о визуелним уметностима и ликовним техникама и материјалима, који већ постоје на већини педагошких/учитељских факултета: Визуелне уметности, Основе визуелних уметности, Ликовне технике и материјали...

– Посвећивање веће пажње припремању и организацији часова естетског процењивања у раду са студентима: посматрање и анализа уменичких дела; посматрање уметничког дела као постицаја на (креативни) ликовни израз; посматрање и анализа уметничких дела – развијање вербалне и ликовне флуентности.

Унапређивање дигиталне писмености је још један од захтева који се поставља пред учитеље, али и друштво у целини, и подразумева више међусобно повезаних писмености, а то су: *информациона* (проналажење и лоцирање извора информација као и процену веродостојности тих извора);

рачунарска (употреба рачунара и апликативних софтвера у практичне сврхе); *медијска* (могућност приступа информацијама, анализа, евалуација и размена информација различитих формата); *комуникациона* (комуникација међу појединцима и групама уз коришћење интернета и других комуникационих оруђа (алата)); *визуелна* (способност интерпретирања и разумевања информација представљених у сликовном или графичком облику); *технолошка* (вештине коришћења рачунара ради унапређења учења, продуктивности и постигнућа) (Ковело 2010).

Музеји су данас стетишта информација, идеја, знања, колекције сећања и артефаката, где долази до укрштања скоро свих сегмената савременог друштва и цивилизација. Овакви, савремени и дигитални, музеји су позиције са којих ученици и наставници, у демократском амбијенту, могу дискутовати о будућности пред нама.

ЛИТЕРАТУРА

- Беламарић (1987): D. Belamarić, *Dijete i oblik*, Zagreb: Školska knjiga.
- Вејер (2004): K. Weier, Empowering Young Children in Art Museums: letting them take the lead, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 106–116.
- Зупанчић (2006): Т. Зупанчић, *Metoda likovnopedagoškog koncepta: priručnik za učitelje*, Ljubljana: Zavod RS za školstvo.
- Илић (2015): В. Илић, *Информационо-комуникациона технологија као фактор подизања квалитета наставе ликовне културе*, Докторска дисертација, Београд: Учитељски факултет.
- Карлаварис (1987): Б. Карлаварис, *Методика наставе ликовног васпитања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кушчевић (2013): D. Kušević, Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture, u: Н. Ivon, S. Tomaš (ur.), *Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije, Zbornik radova 9*, Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Split, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 87–99.
- Павловић (2016): М. Павловић, Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског и основношколског узраста, *Иновације у настави*, 29(1), 16–28.
- Селаковић (2015): К. Selaković, *Umetničko delo u funkciji podsticanja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta*, Doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Стојановић Стошић (2016): М. Стојановић Стошић, *Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактичних, визуелних и аудиовизуелних подстицаја*, Докторска дисертација, Ниш: Педагошки факултет.
- Роца (1981): J. Roca, *Likovni odgoj u osnovnoj školi: priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave*, Zagreb: Školska knjiga.
- Хаузен (2001–2002): А. Housen, Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer, *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99–131.

Ковело (2010): S. Covello, *A review of digital literacy assessment instruments*, Syracuse University School of Education / IDD & E, IDE-712: Analysis for Human Performance Technology Decisions. Преузето 5. 11. 2021. са <http://www.apescience.com/id/fulltext/research-on-digital-literacy-assessment-instruments>.

Шкорц (2012): Б. Шкорц, *Креативности у интeракцији*, Земун: Мостарт.

Milena M. Stojanović Stošić

Marija M. Nešić

University of Niš

Faculty of Education in Vranje

Department of Methodology of Teaching

THE POSSIBILITY AND IMPORTANCE OF VIRTUAL MUSEUM TOURS IN ARTS EDUCATION CLASSES

Summary: Museums, as keepers of tradition and culture, are ideal places for learning and enhancing children's interest in art. However it is not always easy to take pupils to exhibitions, or organise an art class in a museum, which opens the possibility for virtual museum tours. Many renowned museums around the world provide this opportunity. As a result, pupils can see the greatest works of art and have the full museum experience, without having to leave their classrooms.

This paper presents an online educational program of the National Museum in Belgrade, titled *The National Museum in the Classroom*, which comprises two types of activities: Museum in the classroom and Video workshops, thus indicating the significance of creating museum learning programs where students can get familiar with current exhibitions and art collections. The aim of the paper is to emphasize the importance of getting students familiar with museums and exhibitions in Arts Education classes through virtual tours offered by some of the most renowned museums. In order to do so, future teachers of Art Education need a more complex formal education in the field of art.

Keywords: Arts Education, museums, artworks, virtual museum tours.

Јелка М. Панић

Градска библиотека „Божидар Кнежевић”, Уб

Весна Р. Живковић

Градска библиотека у Новом Саду

УДК 027.8:[37.013.31:004

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.359P

Стручни рад

Примљен: 1. март 2022.

Прихваћен: 27. мај 2022.

УЛОГА ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У КОНТЕКСТУ ДИГИТАЛНЕ ТРАНСФОРМАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Айспиракџи: Школе и школске библиотеке доживљавају видне промене у организацији рада, опремању простора, оснаживању кадрова и коришћењу савремених ИКТ уређаја. Ауторке рада се баве улогом школске библиотеке у контексту дигиталне трансформације образовања. Рад је теоријског карактера и састоји се од два дела.

У првом делу разматра се улога школе у стварању подстицајног окружења за учење, а посебно се истиче значај мултимедијалне наставе. У том контексту, приказане су школске библиотеке као мултимедијални центри за учење. Надаље се анализира опремање школских библиотека које би морало бити у складу са конструктивистичким приступом учењу, те се отварају актуелна питања употребе дигиталних медија. Посебно је значајно што се разматра однос компетенција ученика и наставника у погледу коришћења ИКТ и истиче значај педагогије (и дидактике) медија у интегрисању медијских у интердисциплинарне компетенције.

Други сегмент је посвећен улози школске библиотеке у савременом образовно-васпитном процесу, значају, функцији, уређењу и све важнијем положају у мултимедијалној и дигитално трансформисаној настави, те њеној вредности у сазнајном процесу, целоживотном учењу, као и компетенцијама библиотечко-информационих стручњака.

Кључне речи: школска библиотека, мултимедијална настава, конструктивистичка настава, дидактика медија, библиотечко-информациони центар.

УВОД

Школске библиотеке су активни учесници у животу и раду образовно-васпитне установе, и њихов рад се планира двојачко: у складу са планом и програмом рада школе и према прописима из области библиотекарства. Како су актуелне, динамичне и честе промене у савременом друштву, тако се мењају потребе и развој образовних потенцијала чиме се постављају и нови захтеви пред образовно-васпитне установе и педагоге. Управо развој информационог друштва и богате понуде педагошких технологија отвара важну тему о неопходним променама у раду школских библиотека, у потрази за

новим начинима организације рада у њима и њиховог учешћа у квалитетном образовању. Школске библиотеке, једнако као и јавне, престају да буду само места где се позајмљују књиге и учи. Оне мењају свој изглед и функцију и постају места где се одвија успешна социјална комуникација, где се обликује друштвено одговорно понашање, усваја информационо-медијска писменост, усмерава се коришћење савремених технологија на образовне ресурсе и развија се спремност на целоживотно учење. Зато се пред школске библиотеке поставља циљ да постану места приступа електронских, мултимедијалних и интерактивних садржаја, где се могу исказати информациони захтеви, где се могу добити одговори на питања из области педагошких иновација и нових образовних технологија.

Школске библиотеке у савременом наставном и сазнајном процесу мењају свој изглед, постају спремније на промене, на динамичнији и активнији рад ученика, са опремом и намештајем који омогућавају да се ученици осећају лагодније, да се лакше крећу, користе савремена наставна средства и да више самостално и у групама раде, откривају, стварају, слушајући подстреке и упутства наставника, а мање буду пасивни учесници у школи.

У овом раду ћемо се бавити питањем школских библиотека, њиховим учешћем у савременом образовању и улогом у дигиталној трансформацији образовања.

1. ОД ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ ДО МУЛТИМЕДИЈАЛНОГ СРЕДИШТА ЗА УЧЕЊЕ

Отварајући тему о подстицајној образовној средини у школи, Милан Матијевић и Томислав Тополовчан постављају питање да ли је школу потребно перманентно опремати савременим дидактичким средствима, материјалима и алатима и наставне садржаје прилагођавати већ постојећој опреми у учионицама (Матијевић, Тополовчан 2017: 105). Могуће одговоре је дала још и Марија Монтесори, чији су модели и опрема интересантни и у данашњем концепту образовног процеса. Ипак, узимајући у обзир савремени стил живота, упућен на многобројне савремене ИКТ уређаје и спремност млађих нараштаја да их користе од најраније доби – може се увидети да класична учионица и школска библиотека, њени садржаји и опрема не могу бити крајњи домет онога што у 21. веку школа може понудити ученицима. Школа мора бити уређена тако да ствара подстицајни амбијент како за учење тако и за поучавање, да буде окренута мултимедијалној и конструктивистичкој настави са разноврсним наставним средствима, у амбијенту где се мисли, осећа и делује у простору где се могу и кретати, „истраживати извођењем експеримената, креирати у разним подручјима људског рада, радити рукама, цртати, писати, плесати, глумити, јести, пити, сликати, певати” (Матијевић,

Тополовчан 2017: 107). „У наставни процес су укључени разни дигитални медији чија је првобитна намена да се ученицима на (њима) занимљивији начин представе наставни садржаји” те је зато важно да, осим савременим намештајем, школска библиотека, као и учионице, буде опремљена мулти-медијалним и осталим савременим ИКТ и другим уређајима (Комненовић, Милановић 2021: 52).

Како се у савременој конструктивистичкој настави напушта модел статичног предметно-разредног облика наставног процеса због све важније међупредметне корелације и наставе окренуте истраживачком и пројектном раду, све већи значај се поклања опремању мултимедијалних центара у школама, а најчешће и најпогодније место за то су школске библиотеке. Школске библиотеке, поред уобичајене функције, постају центри за истраживања и презентације ученичких пројеката и радова, те, самим тим, морају запошљавати висококвалификоване стручњаке са библиотечко-информатичким образовањем, који могу управљати радним процесима у школској библиотеци, надzirати их и усмеравати, и пратити коришћење савремених техничких уређаја. У мултимедијални простор у школи ученици могу долазити самостално, у групама или паровима, да претражују различите изворе знања, да раде на одређеним пројектима, праве презентације, користе компјутерску опрему и друге ИКТ уређаје. Ту се могу одвијати различита такмичења, квизови, школски пројекти.

Матијевић и Тополовчан наглашавају да уређење радног простора свакако зависи и од очекиваних исхода, од узраста ученика, од њихове техничке опремљености. Тај простор треба да задовољава све развојне потребе интелигенције ученика те да, у складу са конструктивистичком дидактиком, омогућава организацију наставе са више ученичких активности, а мање подучавања (Матијевић, Тополовчан 2017: 106). Зато школска библиотека треба да буде пространа, са добром осветљеношћу, заштићена од буке, са мобилним инвентаром и много аудио-визуелне опреме и паноима за представљање ученичких радова. У том простору ученици треба да усвајају и унапређују одређене компетенције, а међу њима и ону о учењу како се учи, што и јесте задатак савремене школе – како учити уз помоћ различитих медија, на различитим местима.

Деца су од најранијег узраста окружена најразличитијим техничким уређајима, многе са лакоћом користе и у једнакој мери као и играчке, служе се њима да би комуницирали, претраживали омиљене цртане филмове, емисије, играли компјутерске игрице и слично. Самостално и у интеракцији са вршњацима и другарима откривају нове могућности и лако и брзо усвајају нове садржаје и правила. Тако је већина ученика већ од првог разреда оспособљена за коришћење дигиталних уређаја, да остварује радне задатке користећи различите медије. Налазимо се у времену у ком не постоји монопол учбеника. Императив је могућност да се на лак и брз начин дође

до многобројних информација, да су оне валидне и проверљиве. Бројне су могућности употребе различитих отворених извора знања, многобројних научних и стручних радова, електронских књига и база података. „Неинформисан и неупућен ученик или грађанин не може ангажовано учествовати у јавном животу своје средине. Такође је битна чињеница да средства масовног комуницирања у савременим друштвима немају улогу једносмерне трансмисије обавештења и ставова од неког политичког или педагошког врха ка бази и ученицима, већ су она основа за међусобно вишесмерно комуницирање, разумевање и размењивање идеја и искустава и усклађивање заједничких интереса” (Трнавац, Ђорђевић 2007: 134).

Ученици су стални конзументи електронских комуникацијских система и често у већој мери користе информационо-комуникационе технологије од својих наставника. То отвара многа питања у вези са компетенцијама наставника и школских библиотекара, ширином интересовања и њиховог целоживотног образовања, перманентног учења и повећања сопствених квалификација, како би одговорили на захтеве савремене наставе. Задржаћемо пажњу, ипак, на ученицима и образовању, за које такође важи Меклуанова девиза *Медијум је ѿорука* (Џајлс 2011).

Педагогија медија је млада дисциплина која је у замаху од друге половине прошлог века. „Концепција педагогије медија се почела формирати крајем 60-их година, када су у њој изникла два релативно независна правца – ‘критичка’ и ‘визуелна писменост’. Прва од њих је истакла као основни циљ ‘формирање критичког мишљења’ човека у односу на средства масовне комуникације и добила је већу распрострањеност у Европи (Велика Британија, Француска и др.), друга је као главни задатак разматрала развој невербалних начина комуникације (поимање, разумевање, коришћење и стварање визуелних и аудио-визуелних информација) и преовладала је у Канади и САД-у” (Максимова 2005: 119). Савремено образовање међу приоритетима мора имати, а самим тим и формално усвојити у свој курикулум основну сврху и мисију критичке педагогије. У време када су преплављени медијима, информацијама и садржајима, ученици треба да усвоје и негују критичко „читање”, разумевање и анализирање савремених медијских садржаја. Они треба да науче да их селектују, организују и усвајају, како би формирали своје ставове и мишљења на основу одабраних информација. „Основна сврха и мисија критичке педагогије медија била би да ученицима, студентима и свим грађанима омогући да схвате савремену културу и друштво, да створе сопствени идентитет и отпорност према медијским манипулацијама, као и да подстакне медије да стварају алтернативне и креативне облике културе ради трансформације савременог медијализованог и отуђеног друштва” (Андевски, Вучковић 2012: 79), као и да оспособи „ученике да о медијским садржајима размишљају критички, оцењују их и по потреби их користе” (Надрљански, Надрљански, Билић 2007: 532). Зависно од начина спознаје света око себе,

појава и апстрактних појмова, ученик може створити, усвојити и испољавати како адекватне, тако и погрешне и неправилне ставове и представе, а то може унапредити или уназадити његов начин живота, успех у каснијем раду и комуникацији са околином. Зато треба схватити да је настава „социјална појава и процес. Њена функција је у томе да децу и омладину која расту и која се развијају интегрише у друштвено биће, да као значајна друштвена функција повезује традицију, садашњост и будућност и тако утиче на развој и напредовање друштва” (Трнавац, Ђорђевић 2007: 197). Тако се све више указује на важност одабира облика и начина презентовања појава, а како би ученици усвојили и створили адекватне ставове. Одговор на питање који су медији за то најподеснији „конституише дисциплину која се зове *дидактика медија*. Циљ дидактике медија јесте да установи најбоље начине коришћења медија ради подстицања и подражавања процеса учења” (Андевски, Вучковић 2012: 81). Са тим у вези је и постојање *медијског васпитања* јер су ученици, као и сви грађани, у неком тренутку емитери и реципијенти порука, односно, у новом медијском окружењу публика постаје активна и „појединац може преузети и улогу комуникатора, дисеминирати поруке, и на тај начин утицати на јавно мњење” (Ђукић Живадиновић, Стаменковић према: Ђукић, Алексић 2019: 79). Медијска дидактика и медијско васпитање су области медијске педагогије, која има дугу традицију, али њена важност се свакако истиче због све шире и неопходније употребе електронских масовних медија. Медијска педагогија не може бити понуђена као засебан предмет или курс у образовној установи. Она мора бити интердисциплинарни предмет, или интегративан. Мора повезивати и прожимати курикулум, и на томе морају радити наставници и стручни сарадници школе, како би формирали јединствен систем са крајњим стандардима и исходима за сваку етапу или разред, јер „није медиј она варијабла која битно одређује учинак учења, већ је то дидактички аранжман [...] Деловање [медија] се остварује посредно – они тек отварају нове могућности за дидактичко-методичку организацију учења” (Родек 2010: 10). Андевски и Вучковић наводе Бакеову формулацију медијских компетенција и разликују: критику медија, науку о медијима као знање о медијима, употребу медија и иновативно и креативно медијско деловање. Савремена школа треба да међу приоритете уврсти и овладавање поменутиим компетенцијама и да их интегрише у интердисциплинарне компетенције. Њихов резултат не треба да буду оцене и бодови на тестовима, већ ове компетенције треба да буду саставни део сваког ученичког излагања, истраживања, презентовања, исказивања. Ученик треба да исходе постављене за дате компетенције усвоји, прихвати и примењује у свакодневном животу једнако као и у наставном процесу, јер су те компетенције од кључног значаја за функционисање у савременом животу, у остваривању сопствених права и обавеза или комуникације са пријатељима и пословним сарадницима. Задатак школе је да ученицима понуди садржаје који нису у њиховом свакодневном фокусу као што су то видео-игре, аплика-

ције за дружење и четовање. Циљ је да им се покажу апликације и софтвери за учење, самообразовање и образовање, али и за примену усвојених медијских компетенција: од начина комуникације до претраге на вебу.

Управо због свега поменутог школе треба да имају одговарајуће дигитално окружење које ће задовољити потребе и жеље деце „нет генерације”. Тај простор (у учионици или у оквиру библиотеке) треба да буде и физички привлачан и интересантан а опрема таква да могу да покажу своје знање и умеће, да буду креативни, да се играју, да стварају, обликују, изграђују, демонстрирају, и да сва формална и неформална умења могу да употребе како би исказали сопствену личност. Библиотеке јесу куће књига и знања, али морају да постану места интердисциплинарних окупљања, средиште школе које ће деци пружити удобност, слободу, развијати радозналост и машту.

2. ШКОЛСКИ БИБЛИОТЕЧКО-ИНФОРМАЦИОНИ ЦЕНТАР КАО РАСАДНИК ИДЕЈА, КРЕАТИВНОСТИ И ИНОВАЦИЈА

У савременом друштву образовање се посматра као најважнији фактор и ресурс за развој. Огромна количина људског знања је дигитализована и приступ може да има скоро свако и са сваког места, многи наставници и ученици користе електронске уџбенике и наставна средства, лектире се могу наћи у онлајн-књижари или у дигиталним колекцијама. Површним разматрањем се оправдано може поставити питање – да ли су данас потребне школске библиотеке и која је њихова улога?

Школске библиотеке добијају нову, све важнију улогу у животу школе, у настави и учењу. Оне постају центри образовних установа, одређују парадигму савременог образовања и подижу његове стандарде. Школске библиотеке постају места дигиталне и медијске писмености, практичне примене теоријских информационих знања и вештина и место дигиталне трансформације наставног процеса. Како се променио принцип „образовање за цео живот” у „целоживотно образовање”, тако се трансформисала и улога библиотека у наставном процесу у поређењу са традиционалним. Она добија централно место у објекту, уређује се савременим намештајем и опремом, у њу се интегришу сви информациони ресурси образовне установе, тако да постаје место практично за рад и привлачно за боравак. Како се у библиотеци одвијају различите активности, од пројектних задатака до утрошка слободног времена, неопходна је активна сарадња библиотекара и наставника и осталих стручних сарадника у школи у сазнајном процесу. Њихов заједнички циљ треба да буде мотивисање ученика на самосталан истраживачки рад, претрагу информација и самообразовање кроз слободан приступ различитим носиоцима информација и усмеравање и праћење рада и напредовања. Ако погледамо важећа законска и подзаконска акта у нашој земљи, можемо увидети да су

задачи који се постављају пред школске библиотекарe застарели и нису више у складу са потребама савременог друштва, тржишта рада и образовања које библиотекарe добијају (Закон о основном образовању и васпитању, *Сл. гласник РС*, 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 129/2021; Правилник о програму рада свих стручних сарадника, *Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2012). Библиотечко-информациони стручњаци својом ерудицијом, стручношћу и мотивисаношћу могу да допринесу стварању повољне климе за рад у библиотекама, да га унапреде и покажу да би библиотеке у школама „могле бити најбоље посредничко место за овакву врсту комуникације, која подједнако обухвата објективизиранине информационе ресурсе и субјективну, хуману међуљудску комуникацију” (Стокић Симончић, Вучковић 2007: 250). Задатак савремене школске библиотеке је вишеструк: поред развоја читалачких навика и коришћења библиотечких фондова, библиотека треба да код ученика формира навике за подизање личних и професионалних компетенција не само у току трајања формалног образовања, већ и периоду након њега. Исто тако, у процесу активације трансформације образовног процеса, окренуте решавању проблема и задатака, а мање подучавању, а у складу са развојем информационог и дигиталног окружења, мењају се задаци, циљеви и активности школске библиотеке. Она постаје средиште наставног процеса, али и база за имплементацију педагошких иновација. Библиотека, односно школски библиотечко-информациони центар постаје централна карика која у образовној установи из свог средишта допире до свих њених делова. Према Стандардима које прописује ИФЛА (International Federation of Library Associations and Institutions) у 2015. години, школска библиотека треба да буде постављена у централном делу приземља, те да су одатле лако доступни простори за учење, да је заштићена од буке, снабдевена природним и вештачким осветљењем, да је омогућен приступ особама са инвалидитетом, да је технички добро опремљена и са одговарајућим публикацијама, местом за рад и учење (IFLA School Library Guidelines 2015: 32). Према ИФЛА/УНЕСКО стандардима за школске библиотеке, неки од основних задатака школских библиотека који су битни за „развијање писмености, информационе писмености, подучавања, учења и културе су следећи: подршка образовним циљевима и задацима зацртаним у наставном плану и програму школе; [...] омогућавање стицања стваралачког искуства при коришћењу и креирању информација као помоћ при учењу и разумевању, као и подстицању маште и уживања у читању; подстицање свих ученика да науче и користе вештине које ће им помоћи при вредновању и коришћењу информација [...]; сигуран приступ [...] изворима и могућностима које ће ученицима омогућити сусрет с различитим идејама, искуствима и ставовима [...]” (ИФЛА 2019). Зато библиотека, као библиотечко-информациони центар, није само простор у коме се чувају књиге и где постоји информатички кутак за самостални рад, већ је медијатека, медијалабораторија, медијцентар и мултифункционална сала за

рад у групама или самостално, где се ствара али и презентује остварено. Исто тако, библиотека у школи није место где се само стварају читалачке навике, љубав према читању, информациона писменост, оријентација у свету информација, већ и важно место где се ученици друже, комуницирају, деле радости и бриге. Библиотекар зато мора бити високо професионално лице, особа која има добре комуникацијске способности, која ученике прихвата онаквима какви јесу, без осуђивања, са пуно љубави, разумевања и топлине. „Школски библиотекар још треба да буде не само стручњак који организује активности за подршку читању и који уме на захтев пронаћи релевантне информације у обиљу ресурса, већ треба да буде проактиван, да нуди информације без захтева, оријентишући се интересовањима и невербалним потребама деце, педагога, родитеља” (Иванченко 2021: 135).

Школске библиотеке и њихови запослени на лак и брз начин могу да усвоје нове функције. У томе им, свакако, помажу многобројни садржаји у онлајн-окружењу, попут дигитализоване грађе и отворених извора знања. Дигитализација наставно-научних, креативних, забавних материјала и грађе је императив савременог доба, непресушни извор информација на једном месту. „Дигитализацијом културних, научних, забавних и административних садржаја, потом развојем бројних електронских сервиса који ће младима и осталим грађанима подићи животни стандард, могуће је предочити конкретан бенефит од употребе информационо-комуникационих технологија” (Матијевић 2008: 332). Са поменутиим можемо повезати и употребу савремених наставних средстава и њихову улогу „за развој мишљења ученика у процесу сазнавања неопходно је тумачити са становишта прихватања одређеног значаја заступљености *принципиа очиледности* у настави” (Антонијевић 2007: 322). Данас се користе различите апликације, образовни софтвери, игрице, квизови, друштвене мреже за помоћ у организацији и при самој реализацији наставе. Осим тога, „ови флексибилно моделовани и програмирани образовни мултимедији намењени су за учење и стицање знања у школи и изван ње. Једни су пројектовани и обликовани за подржавање наставе, а други за самосталан рад и учење” (Мијановић 2007: 564).

Значајан сегмент рада школских библиотека јесте организовање креативних радионица. „Школске библиотеке су се током година развијале и прилагођавале својим корисницима, да би данас постале место које се под утицајем савремених технологија преобразило у место где ученици лако долазе до информација и где радо проводе слободно време у организованим креативним радионицама” (Ковачевић 2019: 104). Радионичарски приступ са коришћењем ИКТ-а, како у формалном, а посебно у неформалном образовању, представља лак начин за успостављање комуникације и партнерских односа са младима, посебно са припадницима дигиталне, „зед генерације”. „Радионица је облик образовног групног рада који је најчешће примењиван у неформалном образовању у којем подједнако учествују сви – знање се не

сервира као 'готов производ' – до њега се долази заједничким залагањем" (Вуковић, Радуловић 2019: 169). Учесници радионица долазе до решења постављених задатака радом, промишљањем, конкретним активностима, а наставници/библиотекари имају улогу модератора и водитеља програма. Тако полазници имају мисаоне и практичне радње које доводе до решења. Уз то се и друже, комуницирају, сарађују, чиме се превазилази затвореност и анксиозност коју велики део младих осећа управо због отуђености услед учеста-лог коришћења мобилних и сличних уређаја и интеракција које остварују искључиво у онлајн-окружењу.

Јасно је колико је важна мултимедијална и техником потпомогнута настава. Ипак, то није гаранција за квалитет наставног процеса и остварене циљеве и исходе. Тако Матијевић и Тополовчан наводе сазнања до којих се дошло у различитим истраживањима о улози дигиталних медија у мултимедијалној настави и закључују да „[д]игитални медији у настави сами по себи нису ни корисни ни штетни, односно као засебан чинилац у настави нису мерило ефикасности. Уз саме медије важне су индивидуалне карактеристике ученика (мотивација, ставови, предзнања и др.), дидактичка организација наставе и учења (предмет, индивидуализација, ниво образовања, стратегија учења и др.), те жељени исходи учења" (Матијевић, Тополовчан 2017: 171).

Посебно је важна улога школске библиотеке у условима експанзије електронске књиге и преваге наставе на даљину током пандемије изазване вирусом корона. Ученици и наставници су се нашли у новој улози, у измењеним околностима и пред новим изазовима. Требало је савладати многобројне препреке, непознанице и овладати новим технологијама и захтевима. Рад на даљину је многим био отежан услед различитих техничких проблема (слаба или недовољна опремљеност ИКТ уређајама и сл.) или услед тешкоћа са коришћењем савремених софтвера. Школски библиотекари су се сналазили на различите начине и са различитим успехом. Нова истраживања након пандемије ће засигурно дати одговоре на многа питања у вези са овом темом, као и смернице за даљи развој у овој области и о новој улози школских библиотека и библиотекара у измењеним условима за рад.

Како бисмо цивилизацијски наставили да идемо напред и да чинимо савремено друштво правим друштвом знања, неопходне су промене у предшколском и школском образовном систему. „Императив научно-технолошке револуције и информатичке ере је да савременим образовањем човека оспособи да схвати и усвоји научна достигнућа, да њима развија и обогаћује своју личност, да се њиме користи у процесу креирања нових сазнања, унапређивања производње, квалитета друштвеног живота и стварању услова за потврђивање властите личности" (Мандић 2003: 36). У модерном и окренутом савременим потребама човека образовном систему потребне су школске библиотеке као простор за учење, сазнавање, рад, а биће комплетне када поред стручњака и савремене ИКТ опреме буду добиле централно место у

курукулуму и образовно-васпитном систему, када се законским и другим актима, као и у свести менаџера образовања, буде дефинисао статус, важност и улога школских библиотека.

3. ЗАКЉУЧАК

Образовање и васпитање су главни чиниоци и носиоци развоја друштва и човечанства. Настали су са људском цивилизацијом и освешћивали је, детерминисали и унапређивали. Институционализацијом образовања и васпитања ови веома важни фактори људског развоја постају уређени, систематизовани и одређени у складу са степеном развоја друштва. Тако се изглед, улога, организација школа и школства мењала кроз векове и била одређена различитим факторима: политичким, верским, друштвеним, социоекономским итд. Кроз историју образовања трагало се за идеалним решењима, најпогоднијим методама, принципима учења, техникама подучавања, те су тако израстале и различите педагошке науке и дисциплине, које су систематизованим знањима и подацима из различитих истраживања унапређиване и богаћене.

У овом раду су приказани неки од принципа, модела и примера за уређење савремене образовне средине која подржава конструктивистички приступ у образовно-васпитним процесима. Истовремено, указано је на значај употребе савремених информационо-технолошких уређаја у организацији и унапређењу како подучавања тако и учења, те колико је савремена настава окренута и колико у већој мери подржава учење као сазнајни процес, а подучавање смањује до нивоа управљања сазнајним процесом, мотивационог импулса за ученике, и истиче улогу наставника као неког ко усмерава наставни процес, обликује га, прати и остварује у кооперацији са ученицима. Због употребе ИКТ-а у настави, због њеног значаја за васпитање и образовање младих нараштаја, као и због њене свеprisутности у животу најмлађих, истакнута је важност мултимедијалне дидактике, као младе педагошке дисциплине, али дисциплине за коју је битно да буде интегрисана у наставни курикулум, да прожима циљеве и исходе наставе, а да не буде део неког курса, обуке или предмета. Наравно, употреба савремене технике није гарант за боље организован и успешан час, она је средство којим се лакше може побудити занимање ученика, њихова креативност се остварити на савремени начин, а уједно ученици се могу упознати са садржајима, апликацијама и платформама које ће допринети њиховом образовању, целоживотном, формалном и неформалном учењу.

Значајну улогу у поменутиим процесима, свакако, може одиграти школска библиотека, која у савременом друштву добија нову позицију и одређење. Често се за јавне библиотеке говори да су трећа места, поред куће и посла,

односно школе. Исти став се може и треба применити на школске библиотеке. Оне треба да постану места за мисаоне и креативне процесе, места за учење, презентовање наученог и креираног садржаја, места за самосталан и тимски рад, али и места за дружење, сарадњу, бављење хобијима, за стварање пријатељстава, усвајање позитивног односа према раду и животу, према целоживотном образовању, према корисно проведеном слободном времену и здравим животним навикама. Школска библиотека треба да постане центар дигиталне трансформације школе, а за то су неопходни стручњаци који ће моћи да остваре улогу савременог библиотекара који је „менаџер, библиотекар, наставник, лидер и иноватор” (Галушка 2012: 12). Библиотекар постаје менаџер са јасном визијом развоја библиотеке и, поред законом одређених послова, он библиотеку од библиотечко-информативног центра претвара у друштвено-културни центар и остварује њену нову улогу у процесу дигиталне трансформације образовања. Школске библиотеке не треба да губе своју „стару” улогу, треба да нађу компромис између конзерватизма и новаторства, да у све добре тековине унесу дух нових потреба друштва, знања, пословања и комуникације. Са одговорношћу се може тврдити да је савремена школска библиотека модел квалитетно организованог образовног процеса и централна карика која повезује учионице, кабинете и друга места где се одвија настава и да одговара свим информационим захтевима учесника у сазнајном процесу. Зато је актуелно и важно питање модернизације школских библиотека и одређивања њихове нове улоге у настави. Може се закључити да ова тема тек треба да се отвара у нашем друштву, да се о њој говори, да се инсистира на њеној важности, и потреби да такве школске библиотеке постоје у свакој школи.

ЛИТЕРАТУРА

Андевски, Вучковић (2012): М. Андевски, Ж. Вучковић, *Пролећмена за критичку педагошку медију*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов”.

Антонијевић (2007): R. Antonijević, *Savremena nastavna sredstva i podsticanje intelektualnog razvoja učenika*, доступно на: <https://www.scribd.com/document/29657309/savremena-nastavna-sredstva-i-podsticanje-intelektualnog-razvoja-ucenika> (приступљено 6. 2. 2022).

Вуковић, Радуловић (2019): Т. Вуковић, М. Радуловић, Библиотека као учионица зед генерације, *Иновације и трендови у библиотекарству: Зборник радова XV међународне конференције БДС Београд–Чачак*, 12–14. децембар 2018, Београд: Библиотекарско друштво Србије, 167–177.

Галушка (2012): С. Галушка, Авангарда или нови лидери у школама, *Школски библиотекар: онлајн часопис за школске библиотекарске*, Београд: Друштво школских библиотекара Србије, 8–17, доступно на: https://www.skolskibibliotekari.edu.rs/sajt/images/dokumenti/Casopis/Skolski_bibliotekar_br_3.pdf (приступљено 5. 2. 2022).

Букић, Алексић (2018): Т. Букић, Д. Алексић, Медијско образовање и перцепција родних стереотипа у медијима, *Годишњак за педагогију*, 3(1), 77–88.

Закон о основном образовању и васпитању, *Сл. гласник РС*, 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 129/2021, доступно на: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html (приступљено 5. 2. 2022).

Иванченко (2021): Д. А. Иванченко, *Школьная библиотека в условиях цифровой трансформации образования*, доступно на: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-biblioteka-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya/viewer> (приступљено 5. 2. 2022).

ИФЛА (2019): *IFLA/UNESCO-v manifest za školske knjižnice*, доступно на: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-hr.pdf> (приступљено 5. 2. 2022).

Ковачевић (2019): К. Ковачевић, Креативне радионице, промоције и изложбе у школским библиотекама као видови развијања читалачких навика код ученика основних школа, *Библиоитекар: Часопис за теорију и праксу библиоитекарства*, Београд: Библиоитекарско друштво Србије, 89–106.

Комненовић, Милановић (2021): М. Комненовић, Н. Милановић, Мишљење ученика основних школа о квалитету онлајн-наставе током пандемије ковида 19, *Узданица: Часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 51–66.

Максимова (2005): Г. П. Максимова, *Медиапедагогика как одно из направлений современного образования*, доступно на: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediapedagogika-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennogo-obrazovaniya/viewer> (приступљено 22. 1. 2022).

Мандић (2003): Д. Мандић, *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*, Београд: Mediagraf.

Матијевић (2008): М. Матијевић, Будућност знања – јавне библиотеке су значајан едукативни избор за омладину, *Информациона писменост и доживотно учење*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Библиоитекарско друштво Србије, 331–336.

Матијевић, Тополовчан (2017): М. Матијевић, Т. Тополовчан, *Multimedijska didaktika*, Загреб: Školska knjiga.

Мијановић (2007): Н. Мијановић, *Internet u procesu organizovanja nastave i učenja*, доступно на: <https://www.scribd.com/document/29655984/internet-u-procesu-organizovanja-nastave-i-ucenja> (приступљено 6. 2. 2022).

Надрљански, Надрљански, Биљић (2007): М. Nadrljanski, Ђ. Nadrljanski, М. Bi-lić, Digitalni mediji u obrazovanju, *1. međunarodna znanstvena konferencija "The Future of Information Sciences (INFuture2007): Digital Information and Heritage": zbornik radova*, Загреб: Одсек за информацијске знаности, Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Средишњи државни уред за е-Хрватску, 527–537.

Правилник о програму рада свих стручних сарадника, *Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2012, доступно на: https://ekosmile.edu.rs/portal/images/stories/pdf/Pravilnik_o_svim_oblicima_rada_strucnih_saradnika.pdf (приступљено 5. 2. 2022).

Родек (2011): S. Rodek, Novi mediji i nova kultura učenja, *Napredak*, 152(1), 9–28, доступно на: <https://hrcak.srce.hr/file/123127> (приступљено 22. 1. 2022).

Трнавац, Ђорђевић (2007): Н. Трнавац, Ј. Ђорђевић, *Педагогија: Уџбеник за наставнике*, Београд: Научна књига комерц.

Џајлс (2011): D. Džajls, *Psihologija medija*, Београд: Clio.

Jelka M. Panić

City Library “Božidar Knežević”, Ub

Vesna R. Živković

City Library of Novi Sad

THE ROLE OF THE SCHOOL LIBRARY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Summary: The first part of the paper examines the role of school in creating a stimulating learning environment, emphasizing the importance of multimedia instruction and a constructivist approach to learning. In this context, school libraries are presented as multimedia learning centers. Further, the paper analyzes classroom equipment that should be in line with the constructivist approach to learning, which brings up the current issues of the use of digital media. The relationship between students' and teachers' competencies in terms of the use of ICT is considered, and the importance of pedagogy (and didactics) of the media in integrating media into interdisciplinary competencies is emphasized.

The second segment is dedicated to the role of the school library in the modern educational process, to its importance, function, organization and increasingly important position in multimedia and digitally transformed teaching, as well as its importance in the cognitive process and lifelong learning; competencies of library and information professionals are discussed as well.

Keywords: school library, multimedia instruction, constructivist approach to teaching, media didactics, library and information center.

Мирјана В. Ђорђевић
Ненад П. Глумбић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Одељење за олигофренологију

УДК 316.77:616.89-052
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.373DJ
Оригиналан научни рад
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

ИЗРАДА И ПРИМЕНА СОЦИЈАЛНИХ ПРИЧА У РАДУ С МЛАДИМ ОСОБАМА С ВИСОКОФУНКЦИОНАЛНИМ АУТИЗМОМ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА¹

Ајсџтракџи: Високофункционални аутизам припада групи поремећаја из спектра аутизма и не представља засебну нозолошку категорију у званичним дијагностичким приручницима, мада се врло често користи у стручном жаргону и истраживачким чланцима. Социјалне приче представљају једну од многих интервенција које се препоручују у раду са особама са аутизмом. Приче се израђују комбиновањем различитих типова реченица.

Циљ овог истраживања је утврдити у којој мери социјалне приче које су студенти примењивали у раду са младим особама са високофункционалним аутизмом задовољавају постављене критеријуме, као и испитати њихову социјалну валидност. У ово истраживање биле су укључене две групе учесника – шест испитаника са високофункционалним аутизмом и 46 студената завршне године основних студија.

Анализом је утврђено да све приче задовољавају критеријуме који се односе на следећа два питања: Да ли прича даје одговоре на питања *шта, кага, како, зашто?* Да ли садржи илустрације које одговарају значењу текста? У већини прича биле су заступљене позитивне језичке формулације и обраћање у првом или трећем лицу јединине. На основу приказаних резултата примећујемо да су студентска искуства са овом интервенцијом у највећој мери позитивна.

Резултати овог истраживања показују да приче у највећој мери задовољавају препоручене критеријуме и да је њихова структура у складу са онима које су приказане у иностраним истраживањима. Такође, шаљу и охрабрујућу поруку професионалцима да се опробају у изради и примени социјалних прича. Наредним истраживањима би требало планирати детаљнију процену таргетираних понашања, мерење ефеката, њихове трајности, као и могућности генерализације стечених вештина.

Кључне речи: аутизам, студенти, социјалне приче.

¹ Рад је настао као резултат истраживања на пројекту „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (бр. 179017), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Социјалне вештине особа с високофункционалним аутизмом

Аутизам представља неуроразвојни поремећај који се јавља у раном детињству и перзистира током читавог живота. Основне карактеристике овог поремећаја су социјално-комуникациони дефицити и стереотипно понашање (АПА 2013). Практично све особе које имају поремећаје из спектра аутизма (ПСА) испољавају одређене потешкоће у социјалној сфери (нпр. у остваривању и одржавању веза и односа, у прилагођавању понашања различитим социјалним контекстима, у проналажењу пријатеља, или пак у недовољном интересовању за друге људе). Међутим, испољеност симптома значајно варира унутар овог спектра поремећаја.

Високофункционални аутизам (ВФА) не представља засебну нозолошку категорију у званичним дијагностичким приручницима, али се врло често користи у стручном жаргону и истраживачким чланцима. Првобитно, овом синтагмом су се осамдесетих година прошлог века означавале особе које имају ПСА, али са интелигенцијом изнад 70 IQ јединица, док је данас овакав приступ доста критикован, те се сматра да се уместо интелигенције као одреднице овог поремећаја у обзир морају узети функционалне адаптивне вештине (Алварес и др. 2020). Особе са ВФА имају склоност ка буквалном разумевању говора и једностраној конверзацији (Ким и др. 2014), њихови разговори су обично усмерени на тему која их много занима и склони су да некритички деле мноштво истоветних информација изнова са истим саговорницима (Клин и др. 2007), показују тешкоће у разумевању менталних стања других особа (Каланд, Смит, Мортенсен 2007; Каланд и др. 2008), остварују мање пријатељских веза и имају више потешкоћа у дружењу са другима (Баумингер и др. 2008), односно сматра се да у великој мери ове особе немају увид у природу социјалних односа и у своју улогу у њима (Барендсе и др. 2018).

СОЦИЈАЛНЕ ПРИЧЕ

Социјалне приче представљају једну од многих интервенција које се препоручују у раду са особама са аутизмом, а које доприносе унапређењу њихових социјалних вештина (Адамс и др. 2004; Бледсо, Смит, Симпсон 2003; Бурк, Кун, Петерсон 2004; Куо, Миренда 2003). Ове приче особама са ПСА пружају важне информације о друштвеним ситуацијама, помажу им да разумеју интерперсоналне односе у одређеним околностима, као и разлоге за одређене реакције и, на крају, дају препоруку за адекватно понашање. Не постоје универзалне социјалне приче, већ се оне израђују за сваког поје-

динца, односно за одређено понашање. Креаторка ове интервенције Керол Греј (2000) даје јасне смернице за израду, али и примену социјалних прича. Према овој ауторки, приче се израђују комбиновањем различитих типова реченица – дескриптивних, перспективних, императивних, контролних, афирмативних, парцијалних и кооперативних. Дескриптивне реченице дају информације о томе шта људи раде у неким друштвеним ситуацијама, зашто то раде, где се такве ситуације одвијају итд. Опис мисли и осећања других особа обезбеђују перспективне реченице. Императивне или директивне дају предлог понашања у одређеној ситуацији, док контролне реченице помажу особи да боље запамти причу. Реченице које истичу значај претходно наведеног текста зову се афирмативне. Кооперативне указују на то како неке друге особе могу помоћи особи са аутизмом да оствари свој циљ, а парцијалне реченице су непотпуне и захтевају од особе да их допуни.

Да би социјална прича била адекватна, према Греј (2004), она треба да задовољи 10 критеријума: 1) да садржи смислене друштвене информације; 2) има уводни, средишњи и завршни део; 3) да даје одговоре на питања *шта, када, како, зашто* итд.; 4) да је написана у првом или трећем лицу; 5) да користи позитивне језичке формулације; 6) да увек укључује описне реченице; 7) да се у њој даје више описа него директивних инструкција; 8) да је написана у формату који је прилагођен могућностима и интересовањима особе којој је намењена; 9) да може садржати илустрације које одговарају значењу текста; 10) да има адекватан наслов. Још једно значајно правило односи се на број различитих типова реченица, па Греј (2004) указује на то да свака императивна реченица мора бити комбинована са неколико описних, перспективних и контролних (прецизније, између две и пет ових реченица прате једну императивну).

И поред тога што су социјалне приче много коришћене у пракси због своје једноставности, лаке примене и доступности (Смит 2001), изгледа да је квалитет радова у којима су приче обрађиване био веома разнолик (Сансости, Пауел-Смит, Кинкејд 2004), па нема сагласности у вези са тим да ли је ова интервенција научно заснована или не (Камилери, Марас, Броснан 2021; Олчај, Кијак, Топер 2021; Сансости и др. 2004). Додатно, није сасвим јасно у којој мери критеријуми које је предложила Греј (2004) имају везе са ефикасношћу ове интервенције (Рејнхаут, Картер 2006; Тест и др. 2011).

Анализом радова објављених у земљама из нашег окружења, уочено је да чланци о социјалним причама нису били бројни, као и да недостају радови истраживачког карактера (Јакобовић 2017; Велишек-Брашко, Свилар 2019), а да се на хрватском говорном подручју примењивао и експериментални дизајн, у циљу испитивања утицаја социјалних прича на вештине деце са ПСА (Јанец, Шимлеша, Фреј Шкрињар 2016; Лешковић 2016; Заниновић 2017). У иностраним публикацијама има значајно више истраживања различитих дизајна (нпр. АБ, АБАБ, дизајн вишеструких полазних основа итд.) у ко-

јима је процењиван утицај социјалних прича на понашање деце и особа са ПСА (Рејнхаут, Картер 2007; Рејнхаут, Картер 2011; Сансошти и др. 2004; Жу, Вонг, МекГрат 2020), али и радова који су се бавили процесом креирања прича и проценом њихове социјалне валидности (МекГил, Бејкер, Бус 2015; Рејнхаут, Картер 2009; Рејнхаут, Картер 2011). У домаћој литератури нема чланака у којима се процењује како професионалци примењују приче, на који начин их израђују, колико им оне делују прихватљиве у раду, и да ли су задовољни њиховом применом. Имајући у виду да се управо ови подаци означавају термином „социјалне валидности” и да се сматрају важним при доношењу одлуке о применљивости различитих интервенција у популацији особа са аутизмом (Калахан и др. 2017), уврстили смо их у циљ нашег истраживања.

МЕТОД

Предмет истраживања су социјалне приче које су студенти израдили и примењивали у раду са особама са ВФА након кратке обуке. Циљ овог истраживања је утврдити у којој мери израђене социјалне приче задовољавају постављене критеријуме, као и испитати њихову социјалну валидност.

УЧЕСНИЦИ

У ово истраживање биле су укључене две групе учесника – шест испитаника са ВФА и 46 студената завршне године основних студија Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју.

Сви учесници са ВФА у овом истраживању испољавали су тешкоће у области социјалних интеракција, које су биле типичне за аутизам. У погледу социјалне комуникације, а у односу на критеријуме *DSM-5* класификације (АПА 2013), пет испитаника је испољавало благе сметње, док је један испитаник имао изражене тешкоће (Испитаник 5). Сви учесници су иначе били добровољни корисници услуга Клуба младих, који се реализује на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију од 2020. године, и њихови родитељи су приликом укључивања у Клуб оценили ниво њиховог функционисања у погледу социјалне комуникације (видети више о Клубу младих у Глумбић, Ђорђевић 2020; Ђорђевић, Глумбић, Банковић 2020), Такође, пет од њих шест су били ученици различитих школа (један учесник је похађао школу за ученике са тешкоћама у развоју, два учесника су ишла у приватне средње школе, и два учесника су били ученици редовних државних средњих школа), док је један учесник био радно ангажован. Сви учесници су имали функцио-

налну вербалну комуникацију и живели су у својим примарним породицама. Српски језик је за пет испитаника био матерњи, док је Испитаник 2 успешно користио српски, али је његов матерњи језик био арапски. Остали подаци о испитаницима могу се прочитати у Табели 1.

Студенти су били подељени у шест група и током два месеца су се сусретали онлајн или уживо са младим особама са ВФА (једна група са једном особом са ВФА) (Табела 1).

Табела 1. Приказ основних података о учесницима и сусретима

Испитаник	Пол	Узраст	Степен аутизма у области социјалне комуникације (према DSM 5 класификацији)*	Кратак опис испитаникових јаких и слабих страна	Теме креираних социјалних прича	Број сусрета	Број студената у групи
1	М	16	благ	– интересовања за црне рупе, свемир, музику – склоност ка давању друштвено прихватљивих одговора – расплињавање у разговору – лако улажење у конфликте	1. Решавање проблема без свађе	8	7
2	М	16	благ	– интересовања за бизнис и технологију – избегавање вербалне комуникације, комуницирање путем куцања порука – тешкоће у прихватању онлајн-наставе – изостанак иницијативе у Клубу младих	1. Водич за онлајн наставу 2. Учествовање у Клубу младих	8	8
3	Ж	17	благ	– интересовања за школу, учење, биологију, музику, филмове, сликарство – лаковерност и наивност у контакту са другарима из школе – често и интензивно контактирање са особама које познаје и које јој се допадају	1. Упознавање и дописивање са симпатијом 2. Како да се понашам у ситуацијама када неко жели да ме искористи	6	8
4	М	27	благ	– интересовања за музику (компоновање и свирање различитих инструмената) и борилачке спортове – неиницирање контаката у друштву	1. Иницирање контакта	6	7
5	М	18	изражен	– интересовање за фотографију, музику, филмове, шетње и изласке – непознавање социјалних правила у различитим окружењима	1. Понашање у кафићу 2. Понашање у продавници	6	8
6	М	16	благ	– интересовање за језике, књижевност и читање – тешкоће у остваривању контакта са другарима	1. Прилазак другару и започињање разговора	8	8

* Према DSM 5 класификацији, дефицити у социјалној комуникацији могу бити тешки, изражени и благи. Тешки дефицити у вербалним и невербалним вештинама социјалне комуникације узрокују значајна оштећења у функционисању, веома ограничено иницирање социјалних интеракција, као и минималну реакцију на социјални приступ других особа. Изражени дефицити у вербалним и невербалним вештинама социјалне комуникације су очигледни чак и када је обезбеђена подршка. Иницирање социјалних интеракција је ограничено. Реакције на социјални приступ других особа су редуковане и абнормалне. На пример, ради се о појединцу који у говору користи једноставне реченице, чији су односи са другима ограничени на уска посебна интересовања и чија је невербална комуникација изразито чудна. Благе потешкоће у социјалној комуникацији узрокују значајна ограничења, ако подршка није обезбеђена. Јављају се потешкоће у иницирању социјалних интеракција, а могу се уочити и јасни примери атипичног

или неуспешно реаговања на социјални приступ других особа. Чини се да појединац има снижено интересовање за социјалне интеракције. На пример, ради се о појединцу који је способен да говори у пуним реченицама и да се укључује у комуникацију, а да је при томе узајамна конверзација са другима често неуспешна. Покушаји стварања пријатељстава су чудни и, по правилу, неуспешни.

ПРОЦЕДУРА

ОБУКА СТУДЕНАТА

Да би се осигурало да студенти у потпуности разумеју интервенцију социјалне приче, реализована је обука у трајању од четири школска часа. Обуку су реализовали аутори овог рада. На обуци су студенти упознати са начином израде прича за циљана понашања, њиховом структуром, типовима реченица и могућностима примене, као и значају њиховог поновног читања. По завршетку обуке студенти су упућени на литературу на српском језику коју могу користити у даљем раду (Глумбић 2019; Ђорђевић, Бројчин, Глумбић 2019).

КОРАЦИ У ИЗРАДИ И ПРИМЕНИ ПРИЧА

Почетна два сусрета су се за све учеснике одвијала онлајн. Први сусрет је договоран тако што су представници студената из сваке групе контактирали са родитељима учесника. Током тог контакта договорено је време за први сусрет на *Zoom* платформи са њиховим дететом, али су уједно и родитељи питани о томе које су њихове највеће забринутости у вези са социјалним вештинама детета. Напомене које су дали родитељи узете су у обзир приликом описивања слабих страна учесника. Сваки следећи сусрет договоран је директно са учесником.

Током првог сусрета сви студенти су били укључени на *Zoom* састанак. На екрану су делили једноставан визуелни распоред који је сачињен од појединачних корака за представљање (1. Како се зovem?; 2. Колико имам година?; 3. Чиме се бавим?; 4. Шта волим да радим у слободно време?; 5. У чему сам баш добар (добра)?; 6. У чему бих волео (волела) да будем бољи (боља)?; 7. Шта бих волео (волела) да радимо током ових недељних дружења?; 8. Да ли ми је у нечему потребна помоћ од ове групе?). У упознавању су учествовали сви тако што су поштовали редослед постављених питања и на њих су одговарали. Представник студената из сваке групе је бележио прикупљене одговоре. Други сусрет био је посвећен продубљивању информација које су добијене на првом састанку (посебно оних које се односе на одговоре на питања број шест, седам и осам). Студентима је препоручено да сусрети изгледају неформално, да својим примерима узимања учешћа у разговору подстакну и особе са ВФА да се укључе и поделе своја искуства. Током овог

сусрета вођена је дискусија између свих учесника, који су наводили своја искуства у ситуацијама у којима им је потребна подршка, а на теме које су претходно отворили учесници са ВФА (нпр. о конфликтима са вршњацима, неузвраћеним љубавима итд.). На овом сусрету студенти су најавили учесницима са ВФА да ће до следећег састанка креирати причу која им може користити да буду успешнији у областима у којима желе. Том приликом анкетирали су их у вези са тим на ком би писму желели да се приче напишу. По завршетку прва два сусрета студенти су се састали и разменили своје утиске о томе шта су учесници са ВФА препознали као своје јаке и слабе стране, као и информације добијене из разговора са родитељима. Теме за социјалне приче су одређиване на основу онога што су особе са ВФА препознале као своје потребе.

Након ова два сусрета студенти су писали социјалне приче уз помоћ Контролне листе за развијање социјалне приче (према: Рајт 2007) (Прилог 1). Контролном листом за развијање социјалне приче обухваћена су питања о броју укључених реченица, о заступљености различитих типова, као и о томе да ли се укључене реченице користе на адекватан начин. Креиране приче су примењиване на преосталим сусретима, којима је присуствовала већина студената из групе. Постојао је договор који студент прво чита причу, док су остали слушали и касније се укључивали у дискусију.

Број сусрета за примену прича је варирао шест до осам, у зависности од учесника. Већина сусрета је реализована преко *Zoom* платформе у договорено време, док је 20% сусрета реализовано уживо (у кафићу, продавници или парку).

Укупно је развијено девет прича (за три учесника по једна, а за остала три по две приче) (видети Табелу 1). Све приче су биле представљене у *Power point* формату, фонт текста се у различитим причама кретао од 20 до 30 јединица. Приче су садржале слике које су биле разумљиве учесницима и јасно су представљале написани текст. Сlike су преузете са интернета.

По завршетку примене програма, студенти су попуњавали Упитник за мерење социјалне валидности интервенција (према: Рајт 2007) који је садржао пет питања и на која су давали одговоре одабиром једне од пет понуђених опција (од 1 – у потпуности се не слажем до 5 – у потпуности се слажем).

Додатно, студенти су охрабривани да воде белешке о сусретима, да записују своја запажања о понашању испитаника и о њиховим реакцијама на социјалне приче. За овај тип прикупљања података није понуђена обавезујућа форма.

ОБРАДА ПОДАТАКА

Аутори рада приступили су анализи прикупљених прича и формулара. Пратили су издвојене критеријуме које је Греј (2004) предложила и процењивали у којој мери су приче задовољиле постављене критеријуме (1. Да ли даје одговоре на питања *ишћа*, *када*, *како*, *заишћо*?; 2. Да ли је написана у првом или трећем лицу једнине?; 3. Да ли користи позитивне језичке формулације?; 4. Да ли садржи илустрације које одговарају значењу текста?).

Додатно, анализирани су подаци добијени из Контролне листе за развијање социјалне приче (укупан број реченица, број описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица, укупан број директивних и контролних реченица) (према: Рајт 2007) и Упитника за мерење социјалне валидности (процентуална заступљеност одговора) (према: Рајт 2007).

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

У КОЈОЈ МЕРИ СУ ПРИЧЕ ЗАДОВОЉИЛЕ ЧЕТИРИ ОСНОВНА КРИТЕРИЈУМА?

Анализом је утврђено да све приче дају одговоре на нека од питања *ишћа*, *када*, *како* и *заишћо*. Додатно, утврђено је да све приче садрже илустрације, односно да су у две коришћене анимиране слике, у четири приче реалне фотографије, а у три комбинација ова два типа (Слика 1).

Слика 1. Примери коришћених илустрација у различитим причама



Примећено је да су у седам од девет прича биле заступљене позитивне језичке формулације, док су се у две појавиле и неке реченице са негацијом. Иако је препорука да се приче састављају у првом или трећем лицу јединине, уочено је да је овај критеријум у потпуности испоштован у седам прича, док се у две појавило и прво лице множине (Табела 2). И поред тога што нису сви критеријуми у потпуности испуњени, то не мора нужно да значи да приче нису квалитетне или да би то утицало на њихову ефикасност (Камилери, Марас, Броснан 2021).

Табела 2. Приказ анализе прича у односу на издвојене критеријуме

Прича	Да ли даје одговоре на питања <i>шита, када, како, зашто</i> ?	Да ли је написана у првом или трећем лицу јединине?	Да ли користи позитивне језичке формулације?	Да ли садржи илустрације које одговарају значењу текста?
	Примери реченица из прича у којима се виде неки од одговора на питања <i>шита, када, како и зашто</i> .	Које лице?	Пример позитивне (или негативне) формулације.	Који тип илустрације?
Решавање проблема без свађе	Да <i>Посијаје ситуације у којима се брзо наљућим. Не волим када ме неко критикује или њо сваку цену жели да њромени моје мишљење.</i>	Да 1. лице јединине	Да, све формулације су позитивне. <i>Покушаћу да све своје мисли заишем на њаирић. Касније ћу њај њаирић бацити. То ће ми њомоћи да се ослободим љућње, а да нико не буде увређен или њовређен.</i>	Да Анимиране слике
Водич за онлајн-наставу	Да <i>Тренућно се насјавва одвија онлајн збој њандемије. Сви ученици ѡраће насјаву ѡућем рачунара или ѡелефона. Насјавници у ѡоку насјаве ѡосјављају ѡићтања на која ученици одговарају.</i>	Да 1. лице јединине	Да, све формулације су позитивне. <i>Када ѡочне насјавва ѡокушаћу да седим мирно и да слушам ѡића насјавници ѡричају.</i>	Да Анимиране слике и реалне фотографије
Учествовање у Клубу младих	Да <i>Свакој ѡејка имамо онлајн-сасјонак Клуба младих у 18h. Тага ѡричамо о разним занимљивим ѡемама са сјуденићима и друћарима. На радионићима се од нас очекује да учесјувемо ѡоко шјо ћемо укључити микрофон онда када нешјо желимо да кажемо.</i>	Да 1. лице јединине	Да, све формулације су позитивне. <i>Осјали учесници воле када чују да ја ѡричам. И ја волим када они учесјувују. Ја ћу се ѡрудићити да се на свакој радионици укључим бар ѡри ѡућа корисјећу микрофон. Покушаћу да ѡричам шјо ћасније како би ме осјали учесници разумели. То је врло важно.</i>	Да Реалне фотографије

Упознавање и дописивање са симпатијом	Да	Да	Доминирају позитивне формулације, али има и негативних.	Да
	<i>У реду је да ћрићем особи која ми се допадне и да се ујознам са њом. Ујознајемо се јавно свако ћрича о својим инјересовањима.</i>	1. лице јединине	<i>У реду је да разменимо бројеве ћелефона уколико особа жели да осјане у конјакћу са мном. Када разменим број са симпатијом, у реду је да сачекам два дана и видим хоће ли се симпатија ћрва јавићи. Уколико се симпатија не јави, у реду је да ћрва ћошаљем једну ћоруку и сачекам одјовор. Не ћрба да ћражим симпатијин број ћелефона од друћих ћуди. Док не добијем одјовор на ћрву ћоруку, нећу спаћи друћу ћоруку.</i>	Анимирани слике и реалне фотографије
Како да се понашам у ситуацијама када неко жели да ме искористи	Да	Да	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>У ситуацијама када неко жели да ме искористи у реду је да кажем: „Извини, немам сада времена да ћи ћомоћнем“; „Извини, али нисам завршила ни своје обавезе још увек“; „Сћварно ми је жао, али немам времена сад“; „Извини, ћренућно ћдегам серију и не моћу да ћи ћомоћнем“.</i>	1. лице јединине	<i>Уколико неко и ћосле ових ћорука насјави да ћражи од мене да му радим домаћи, у реду је да: 1. осјанем ћри свом мишљењу и не одјоварам на ћоруке, 2. обраћим се родишљима и ћражим ћомоћ од њих.</i>	Реалне фотографије
Иницирање контакта	Да	Не	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>Да бисто усјосјавили односе са друћим ћудима, морамо их ћрва ујознаћи, ћј. усјосјавићи конјакћ.</i>	1. лице јединине и 1. лице множине	<i>Увек имам и друћу шансу. Уколико кажем нешћо чиме нисам задовољан, увек ћо моћу ћодравићи: „Њћео сам рећи“ или „Можда нисам био баш јасан“.</i>	Анимирани слике и реалне фотографије
Понашање у кафићу	Да	Не	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>Када одемо у кафић, ћрво ћражимо сћо око којеј нема ћуди. Када седнемо у кафић, ћрбало би да узнемо карћу ћића и одлучимо шћа бисто желели да ћијемо. Брзо ће доћи конобар или конобарица и ћишћи нас шћа желимо да ћоијемо.</i>	1. лице множине	<i>Пре нећо шћо одемо, морамо да ћлаћимо конобару! Треба да дамо конобару новац у руке и сачекамо да нам конобар вратићу кусур.</i>	Реалне фотографије

Понашање у продавници	Да	Да	Доминирају позитивне формулације, али има и негативних.	Да
	<i>Када уђем у њроавницу ѡреба ѓрво да узем корђу.</i>	1. лице јединине	<i>Моја мама воли када јој ѓомажем у куйовини.</i> <i>У ѓроавници не ѓрчим и не ѓрчам ѓласно.</i>	Реалне фотографије
Прилазак другару и започињање разговора	Да	Да	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>Скоро сви људи желе да имају друћаре. Када желим да зајочнем разћовор са друћаром, ѓрво смислим шћа желим да му кажем или да ѓићам.</i>	1. лице јединине	<i>Када ѓрићем друћару ѓрво ћа ѓоћедам у очи и кажем „Здраво!“</i>	Анимиране слике

У КОЈОЈ МЕРИ СУ ПРИЧЕ ЗАДОВОЉИЛЕ КРИТЕРИЈУМЕ У ПОГЛЕДУ БРОЈА РЕЧЕНИЦА И ЊИХОВОГ МЕЃУСОБНОГ ОДНОСА?

Анализом Контролне листе за развијање социјалне приче (према: Рајт 2007) уочено је да је у шест од девет прича задовољен препоручен однос између два типа реченица (Табела 3). У преостале три приче појављује се већи број директивних и контролних реченица, а оправдање за то аутори прича налазе у способностима или карактеристикама самих испитаника. Иако Греј (2000) истиче да би на сваку директивну или контролну требало написати између две и пет описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица, неке студије су објављене користећи другачији однос реченица у причи (Чепмен, Троубриц 2000; Хагивара, Мајлс 1999; Катлер, Мајлс, Карлсон 1998; Роџерс, Мајлс 2001; Свагарт и др. 1995). У прилог томе да се истраживачи нису увек придржавали инструкција које је предложила Греј (2000) говори и чланак у ком је анализирана 51 студија у којима су примењиване социјалне приче и где се показује да су неки аутори наводили да су приче креирали кршећи дата правила, или да се уопште нису позивали на сугерисане смернице (Стајлс 2011).

Иако Греј (2000) наводи да се приче које садрже већи број директивних и контролних реченица сматрају неадекватно модификованим, резултати једне студије у коју су били укључени професионалци из области специјалне едукације из Аустралије показују да ови стручњаци са вишегодишњим искуством у само 14% случајева израђују социјалне приче са препорученом пропорционалном заступљеношћу реченица (Рејнхаут, Картер 2009). Надаље, приче које су садржале већи број директивних и контролних реченица него што је то препоручено од стране професионалаца који су их израђивали и примењивали оцењене су као ефикасне. Са друге стране, приче које су имале већи број перспективних реченица оцењене су као мање ефикасне (Рејнхаут, Картер 2009).

Табела 3. Приказ структуре примењених прича

Назив приче	Укупан број реченица	Број описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица	Укупан број директивних и контролних реченица	Напомене студената
Решавање проблема без свађе	21	15	6	–
Водич за онлајн-наставу	12	6	6	<i>Однос њрве и групе групе реченица није 2:1 већ 1:1, збој њога шњо су Исѡиѡанику 1 била неопходна дирекѡна уѡуѡсѡва која би му олакшала ѡраћење онлајн-насѡаве. Друѡи разлој је њеѡво недовољно добро ѡзнавање срѡској језика. Трудили смо се да ѡрѡа буде крајѡка и канѡизна збој њеѡвој ѡроблема ѡажње.</i>
Учествовање у Клубу за младе	12	8	4	–
Упознавање и дописивање са симпатијом	18	14	4	–
Како да се понашам у ситуацијама када неко жељи да ме искористи	18	14	4	–
Иницирање контакта	16	12	4	–
Понашање у кафићу	8	4	4	<i>Погједнако је засѡуѡљен број једних и друѡих реченица заѡо шњо смаѡрамо да су Исѡиѡанику 5 у овом ѡренуѡку ѡѡѡредна дирекѡна уѡуѡсѡва о ѡнашању унуѡар одређеној соѡијалној канѡексѡа.</i>
Понашање у продавници	11	4	7	<i>Гоѡво све дирекѡивне реченице које се налазе у ѡрѡи нису у наведеном односу, јер смо, у овом ѡренуѡку, смаѡрали да су Исѡиѡанику 5 ѡѡѡредна дирекѡнија уѡуѡсѡва која се ѡичу ѡнашања у одређеним соѡијалним сѡѡуацијама. Поред реченица које су заѡисане у соѡијалној ѡрѡи, Исѡиѡаник 5 је усменим ѡуѡем ѡодсѡицан да самосѡално доноси закључак о ѡнашању у одређеној сѡѡуацији.</i>
Прилазак другару и започињање разговора	16	13	3	–

Број реченица се кретао од 8 до 21 (АС = 14,66). Прегледом литературе уочава се да се уобичајени број реченица креће од 6 до 30, а да дуже приче које имају преко 10 реченица генерално дају нешто боље резултате (Кокина, Керн 2010). Пратећи поделу коју дају Кокина и Керн (2010), можемо рећи да су студенти били склонији изради дужих прича (свега је једна прича имала мање од 10 реченица).

Имајући у виду критеријуме које даје Греј (2000), као и наводе из литературе, можемо тврдити да су приче које су израдили студенти у највећој мери задовољиле основне критеријуме и да је њихова структура блиска

онима које наводе инострани аутори. Наредним истраживањима би теоријску обуку требало обогатити и супервизијом и дискусијом о оправданости разлога за доношење другачијих одлука од оних које се препоручују, како би се ситуације у којима се одређени критеријуми не поштују у потпуности смањиле на минимум. Додатно, било би значајно пратити да ли су и којој мери ефикасне приче које у различитом степену задовољавају постављене критеријуме.

СОЦИЈАЛНА ВАЛИДНОСТ СОЦИЈАЛНИХ ПРИЧА

У Табели 4 дат је приказ процентуалне заступљености одговора студената на питања из Упитника за мерење социјалне валидности (према: Рајт 2007).

Табела 4. Одговори студената на Упитнику за мерење социјалне валидности (према: Рајт 2007)

	У потпуности се не слажем		Не слажем се		И слажем се и не слажем се		Слажем се		У потпуности се слажем	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ова интервенција је била прихватљива у раду са младом особом са ВФА.	/	/	1	2,2	/	/	3	6,5	42	91,3
Интервенција социјалне приче била је једноставна за спровођење.	/	/	/	/	6	13	19	41,4	21	45,7
Препоручио(ла) бих интервенцију социјалне приче другим наставницима или терапеутима који раде са особама са ВФА.	/	/	/	/	/	/	9	19,6	37	80,4
Већина професионалаца сматрала би да је интервенција социјалне приче прикладна за низ различитих потешкоћа особа са ВФА.	/	/	/	/	5	10,9	18	39,1	23	50
Волео(ла) бих да користим интервенцију социјалне приче у даљем раду.	/	/	/	/	1	2,2	1	2,2	44	95,7

На основу приказаних резултата примећујемо да су студентска искуства са овом интервенцијом у највећој мери позитивна. Скоро сви студенти се у потпуности слажу да су социјалне приче прихватљиве у раду са младим особама са ВФА, да би волели ову интервенцију да користе у будућности, као и да би је препоручили другима. Већина студената сматра да су социјалне приче биле једноставне за примену. Ови налази су у складу са резултатима других истраживача (Чан и др. 2011; Крозиер, Тинкани 2007; Искандер, Росалес 2013).

СТУДЕНТСКЕ БЕЛЕШКЕ О СУСРЕТИМА, ПОНАШАЊУ МЛАДИХ СА ВФА И О ЊИХОВИМ РЕАКЦИЈАМА НА СОЦИЈАЛНЕ ПРИЧЕ

Група студената која се сусретала са Испитаником 1 забележила је следеће: „Испитаник 1 је у почетку био резервисан и врло добро научен да даје социјално прихватљиве одговоре. Како су сусрети одмицали, полако се отварао. Брзо улажење у конфликте био нам је први приоритет. Креирањем социјалне приче успеле смо да сазнамо од њега како, и поред тога што врло добро познаје правила, он не уме да их искористи. На пример, иако зна да није његова ствар да ли неко носи маску у превозу и да би требало да се од те особе склони уколико му то смета, он ће се у свађу упустити без размишљања. Један од главних циљева током израде и примене социјалне приче нам је био тај да успемо да га 'научимо' да своју нервозу преусмери на нешто корисно. На пример, дале смо му савет да уколико се изнервира што неко у игрици игра 'на кварно', пре него што уради нешто што не треба, попут ударања миша, уради 10 чучњева, изађе напоље, угаси компјутер итд. У томе смо и успеле и добиле смо потврду од њега да када се изнервира најчешће угаси компјутер. Мама Испитаника 1 нам је такође рекла да је задовољна резултатима.”

Позитивне ефекте приметила је и друга група студената истакнувши: „С обзиром на то да смо приметили да наш учесник има нелагоду и у комуникацији са наставницима електронским путем, креирали смо заједно са њим и водич за формалну комуникацију. Како смо регистровали да учесник има потешкоћа у памћењу и пажњи, током индивидуалних сусрета смо употребљавали и игрице памћења које су биле вербалног карактера и заснивале су се на понављању низа речи или реченица. На сусретима Клуба, као и на индивидуалним сусретима, приметили смо значајан напредак који се огледа у иницирању комуникације, учесталијем јављању и активном учествовању, гласнијем говору. Испитаник 2 је напредовао у комуникацији и током наставае, што су потврдили и његови наставници.”

Трећа група је навела следеће: „На трећем састанку смо обрадиле социјалну причу под називом 'Упознавање и дописивање са симпатијом'. Испитанику 3 се много свидела тема и била је узбуђена због ње. С обзиром на то да је наша учесница желела да научи који је прави начин иницирања комуникације са особом која јој се свиђа, о чему може да прича са симпатијом када једном успостави комуникацију, колико порука може да пошаље особи са којом се дописује, а да то не буде превише, колико треба да чека на одговор симпатије, социјална прича је нудила одговоре на та питања. Док смо разговарале, споменула је другарице и другове и објаснила нам је да јој се деца из одељења јављају само када им треба нека услуга. Одлучиле смо да нам то буде тема друге социјалне приче. У другој социјалној причи је добила пуно разних одговора и начина на који може да одбије да уради нешто што не

жели (нпр. 'Извини, немам сада времена да ти помогнем'; 'Извини, али нисам завршила ни своје обавезе још увек'; 'Стварно ми је жао, али немам времена сад'; 'Извини, тренутно гледам серију и не могу да ти помогнем'). Кроз необавезан разговор смо на сваком састанку проверавале да ли чита социјалне приче, да ли и даље ради домаћи друговима; сазнале смо да јесте послала један задатак другарици, али је и другарица њој послала неки део задатка који она није имала и зато је то, по њеним речима, 'ОК'. Било јој је видно непријатно у почетку јер треба да одбије да ради туђе обавезе, али је касније схватила да је то потпуно у реду и да тако штитимо себе и своје здравље и време; кроз разговоре и игре улога долазиле смо до тога да особа која тражи да јој урадимо домаћи задатак можда не брине о томе како се ми осећамо и да ли имамо довољно времена."

Ипак, постоје и забелешке које показују да за неке испитанике социјалне приче нису дале очекиване резултате. Група која се сусретала са Испитаником 6 указала је на то: „Кроз разговор закључили смо да је Испитаник 6 веома свестан области у којима не остварује очекиване резултате и био је спреман да саслуша савет. Договорили смо се да ћемо обрађивати једну по једну област у којој жели да напредује, а по његовом избору прва тема је била везана за остваривање социјалног контакта са вршњацима. Рекао је да му ствара анксиозност помисао да ће кренути у школу ускоро (уживо) и брине се како ће се снаћи са вршњацима. За следећу недељу смо му припремиле социјалну причу која се односи на остваривање контакта и иницирање разговора са вршњацима. Обрадиле смо тему заједно са њим и на наредним сусретима смо читали причу заједно, али смо стекле утисак да социјална прича за њега нема велике користи."

С обзиром на то да су ово анегдотске забелешке студената које су прикупљане кроз неструктурирани разговор и слободну опсервацију током недељних сусрета, у периоду од два месеца док је програм са применом социјалних прича трајао, као и да циљ овог истраживања није био испитивање ефеката примене социјалних прича, о резултатима и њиховој трајности не можемо поуздано дискутовати. Наредним истраживањима требало би осмислити начине мерења ефеката социјалних прича, као и временске тачке у којима ће се ти ефекти процењивати.

ПРЕДНОСТИ, ОГРАНИЧЕЊА И ПРЕПОРУКЕ ЗА НАРЕДНА ИСТРАЖИВАЊА

Предности овог истраживања огледају се у томе што оваква тема није до сада обрађивана на нашем говорно-језичком подручју. Додатно, овим чланком се указује на то да одређене стратегије које се могу користити у раду са особама са ВФА, на пример социјалне приче, студенти могу за релативно

кратко време савладати и примењивати. Резултати овог истраживања шаљу охрабрујућу поруку професионалцима да се опробају у изради и примени социјалних прича.

Нека од ограничене овог истраживања јесу мали обухват испитаника са ВФА, недовољно велик број развијених прича и релативно кратко трајање интервенције, као и изостајање података о мереним ефектима социјалних прича и њиховој трајности. Додатно ограничење овог истраживања се огледа у томе што нису коришћене формалне процене студентског знања о изради социјалних прича и њиховој примени, већ се о томе закључивало посредно на основу израђених прича и студентских самопроцена социјалне валидности. Стога би наредна истраживања требало употпунити како бисмо са сигурношћу тврдили да ли су сви студенти задовољавајуће савладали ову технику.

Наредним истраживањима би требало планирати детаљнију процену таргетираних понашања, мерење ефеката, као и могућности генерализације стечених вештина.

ЛИТЕРАТУРА

Адамс, Говозис, ВанЛу, Валдрон (2004): L. Adams, A. Gouvousis, M. VanLue, C. Waldron, Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87–94, <https://doi.org/10.1177/10883576040190020301>.

Алварес, Бебингтон, Клири, Еванс, Гласон, Мејбери, Пилар, Уљаревић, Варсин, Реј, Вајтхаус (2020): G. A. Alvares, K. Bebbington, D. Cleary, K. Evans, E. J. Glasson, M. T. Maybery, S. Pillar, M. Uljarević, K. Varcin, J. Wray, Whitehouse, The misnomer of ‘high functioning autism’: Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis, *Autism*, 24(1), 221–232, <https://doi.org/10.1177/1362361319852831>.

АПА (2013): American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Publishing.

Барендсе, Хендрикс, Тунен, Алденкамп, Кеселс (2018): E. M. Barendse, M. P. Hendriks, G. Thoonen, A. P. Aldenkamp, R. P. Kessels, Social behaviour and social cognition in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder (ASD): Two sides of the same coin?, *Cognitive Processing*, 19(4), 545–555, <https://doi.org/10.1007/s10339-018-0866-5>.

Баумингер, Соломон, Авиезер, Хеунг, Газит, Браун, Роџерс (2008): N. Bauminger, M. Solomon, A. Aviezer, K. Heung, L. Gazit, J. Brown, S. J. Rogers, Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 135–150, <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x>.

Бледсо, Смит, Симпсон (2003): R. Bledsoe, B. Smith, R. L. Simpson, Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome, *Autism*, 7(3), 289–295, <https://doi.org/10.1177/1362361303007003005>.

Бурк, Кун, Петерсон (2004): R. V. Burke, B. R. Kuhn, J. L. Peterson, Brief report: A “storybook” ending to children’s bedtime problems – The use of a rewarding social story

to reduce bedtime resistance and frequent night waking, *Journal of Pediatric Psychology*, 29(5), 389–396, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh042>.

Велишек-Брашко, Свилар (2019): О. Velišek-Braško, М. Svilar, Социјалне приче као методички приступ у инклузији деце из спектра аутизма, *Krugovi detinjstva*, 7(1), 36–52.

Глумбић (2019): Н. Glumbić, *Metodološka uputstva za pisanje i primenu priča za učenje društvenih veština*.

Глумбић, Ђорђевић (2020): Н. Glumbić, М. Ђорђевић, On-line подршка особама с аутизмом, њиховим породицама и терапеутима током ванредног стања, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(1), 59–70, <https://doi.org/10.5937/specedreh19-26342>.

Греј (2004): С. Gray, *Social stories 10.0: The new defining criteria & guidelines*, Jenison Public Schools.

Греј (2000): С. А. Gray, *Writing social stories with Carol Gray*, Future Horizons.

Ђорђевић, Бројчин, Глумбић (2019): М. Ђорђевић, В. Бројчин, Н. Глумбић, *Multikomponentne bihevioralne интервенције у специјалној едукацији*, FASPER.

Ђорђевић, Глумбић, Банковић (2020): М. Ђорђевић, Н. Глумбић, В. Банковић, Социјална валидност групних сусрета у Клубу за младе из перспективе особа са високоефункционалним аутизмом, *Београдска дефектолошка школа*, 26(2), 9–18.

Жу, Вонг, МекГрат (2020): Н. Zhou, Н. М. Wong, С. McGrath, Efficacy of social story intervention in training toothbrushing skills among special-care children with and without autism, *Autism Research*, 13(4), 666–674, <https://doi.org/10.1002/aur.2256>.

Заниновић (2017): М. Zaninović, *Uvođenje socijalnih priča kod djeteta s poremećajem socijalne komunikacije*, Master teza, Zagreb: Универзитет у Загребу, Едукацијско-реабилитацијски факултет.

Искандер, Росалес (2013): Ј. М. Iskander, R. Rosales, An evaluation of the components of a Social Stories™ intervention package, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 1–8, [doi:10.1016/j.rasd.2012.06.004](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.06.004).

Јакобовић (2017): М. Jakobović, Социјалне приче у раду с ученицима с поремећајем из спектра аутизма, *Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања*, 63(1), 161–166.

Јанчећ, Шимлеша, Фреј Шкрињар (2016): М. Јанчећ, С. Шимлеша, Ј. Frey Шкрињар, Потцање социјалне интеракције путем социјалних прича у дјецака с поремећајем из спектра аутизма, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 87–99.

Каланд, Калсен, Молер-Нилсен, Мортенсен, Смит (2008): Н. Kaland, К. Callesen, А. Møller-Nielsen, Е. L. Mortensen, L. Smith, Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1112–1123, <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0496-8>.

Каланд, Смит, Мортенсен (2007): Н. Kaland, L. Smith, Е. L. Mortensen, Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 197–209, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0152-8>.

Калахан, Хјуз, Мехта, Тусен, Николс, Ма, Финикс, Метехан, Ванг (2017): К. Callahan, Н. L. Hughes, С. Mehta, К. А. Toussaint, С. М. Nichols, Р. S. Ma, С. Phoenix, К. Metehan, Н. Т. Wang, Social validity of evidence-based practices and emerging interventions in autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 188–197, <https://doi.org/10.1177/1088357616632446>.

Камилери, Марас, Броснан (2021): L. J. Camilleri, K. Maras, M. Brosnan, Autism spectrum disorder and Social Story research: A scoping study of published, peer-reviewed literature reviews, *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–18, <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00235-6>.

Катлер, Мајлс, Карлсон (1998): S. Kuttler, B. S. Myles, J. K. Carlson, The use of social stories to reduce precursors to tantrum behaviors in a student with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176–182, <https://doi.org/10.1177/108835769801300306>.

Ким, Пол, Тарер-Флусберг, Лорд (2014): S. H. Kim, R. Paul, H. Tager-Flusberg, C. Lord, Language and communication in autism, In: F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, K. A. Pelfrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol 1: Diagnosis, development, and brain mechanisms*, 4th ed., New York: Wiley, 230–262.

Клин, Данович, Мерц, Волкмар (2007): A. Klin, J. H. Danovitch, A. B. Merz, F. R. Volkmar, Circumscribed interests in higher-functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 89–100, <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.89>.

Кокина, Керн (2010): A. Kokina, L. Kern, Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 812–826, [doi:10.1007/s10803-009-0931-0](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0931-0).

Крозиер, Тинкани (2007): S. Crozier, M. Tincani, Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803–1814, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7>.

Куох, Миренда (2003): H. Kuoch, P. Mirenda, Social story interventions for young children with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219–227, <https://doi.org/10.1177/10883576030180040301>.

Лешковић (2016): K. Lešković, *Socijalne priče kod poremećaja iz spektra autizma*, Master teza, Zagreb: Univerzitet u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

МекГил, Бејкер, Бус (2015): R. J. McGill, D. Baker, R. T. Busse, Social Story™ interventions for decreasing challenging behaviours: a single-case meta-analysis 1995–2012, *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 21–42, <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.975785>.

Олчaј, Кијак, Топер (2021): S. Olçay, Ü. E. Kıyak, Ö. Topper, Is Social Story™ an evidence-based practice? A meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*, <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.766765>.

Рајт (2007): L. A. Wright, *Utilizing social stories to reduce problem behavior and increase pro-social behavior in young children with autism*, Doctoral dissertation, University of Missouri – Columbia.

Рејнхаут, Картер (2006): G. Reynhout, M. Carter, Social Stories™ for children with disabilities, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445–469, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0086-1>.

Рејнхаут, Картер (2007): G. Reynhout, M. Carter, Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173–181. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030401>.

Рејнхаут, Картер (2009): G. Reynhout, M. Carter, The use of Social Stories by teachers and their perceived efficacy, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 232–251, doi:10.1016/j.rasd.2008.06.003.

Рејнхаут, Картер (2011): G. Reynhout, M. Carter, Evaluation of the efficacy of Social Stories™ using three single subject metrics, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 885–900, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.10.003>.

Роџерс, Мајлс (2001): M. Rogers, B. S. Myles, Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with Asperger syndrome, *Intervention in School and Clinic*, 36, 310–313, <https://doi.org/10.1177/105345120103600510>.

Сансости, Пауел-Смит, Кинкејд (2004): F. J. Sansosti, K. A. Powell-Smith, D. Kincaid, A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 194–204, <https://doi.org/10.1177/10883576040190040101>.

Свагарт, Гењон, Бок, Ерлиз, Квин, Мајлс, Симпсон (1995): B. L. Swaggart, E. Gagnon, S. J. Vock, T. L. Earles, C. Quinn, B. S. Myles, R. L. Simpson, Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism, *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1–16, <https://doi.org/10.1177/108835769501000101>.

Смит (2001): C. Smith, Using Social Stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties, *Educational Psychology in Practice*, 17, 337–345, <https://doi.org/10.1080/02667360120096688>.

Стајлс (2011): A. Styles, Social Stories™: Does the research evidence support the popularity?, *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 415–436, doi:10.1080/02667363.2011.624312.

Тест, Рихтер, Најт, Спунер (2011): D. W. Test, S. Richter, V. Knight, F. Spooner, A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49–62, <https://doi.org/10.1177/1088357609351573>.

Хагивара, Мајлс (1999): T. Nagiwar, B. S. Myles, A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82–96, <https://doi.org/10.1177/108835769901400203>.

Хачинс, Прелок (2013): T. L. Hutchins, P. A. Prelock, The social validity of Social Stories™ for supporting the behavioural and communicative functioning of children with autism spectrum disorder, *International Journal of Speech-language Pathology*, 15(4), 383–395, <https://doi.org/10.3109/17549507.2012.743174>.

Чан, О’Рајли, Ланг, Бутот, Вајт, Пирс, Бејкер (2011): J. M. Chan, M. F. O’Reilly, R. B. Lang, E. A. Boutot, P. J. White, N. Pierce, S. Baker, Evaluation of a Social Stories™ intervention implemented by pre-service teachers for students with autism in general education settings, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 715–721, doi:10.1016/j.rasd.2010.08.005.

Чепман, Трoубриџ (2000): L. Chapman, M. Trowbridge, Social stories for reducing fear in the outdoors, *Horizons*, 11(3), 39–40.

Прилог 1. Приказ Контролне листе за развијање социјалних прича

КОНТРОЛНА ЛИСТА ЗА РАЗВИЈАЊЕ СОЦИЈАЛНЕ ПРИЧЕ (према: Рајт 2007)

Упутство: Прегледајте социјалну причу коју сте развили и попуните овај упитник.

1. Колико је укупно реченица било у социјалној причи?

2. Попуните следеће:

_____ Укупан број описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица.

_____ Укупан број директивних и контролних реченица.

3. Да ли социјална прича испуњава услов 2–5 описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица за сваку директивну или контролну реченицу?

Да или Не.

Ако не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

4. Да ли све описне реченице објашњавају ко, шта, када, где и зашто?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

5. Да ли све перспективне реченице описују реакције и/или осећања других у циљаној ситуацији?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

6. Да ли све директивне реченице идентификују просоцијално понашање?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

7. Да ли се све афирмативне реченице позивају на неко правило/закон, истичу ли важну ствар или умирују?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

8. Да ли све кооперативне реченице утврђују шта ће други учинити да се помогне појединцу?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

9. Да ли све контролне реченице помажу особи са ВФА да се у конкретној ситуацији присети шта би требало да уради?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

Mirjana V. Ђorđević

Nenad P. Glumbić

University of Belgrade

Faculty of Special Education and Rehabilitation

Department for special education and rehabilitation

of persons with difficulties in mental development

CREATING AND APPLYING SOCIAL STORIES IN WORKING WITH YOUNG PEOPLE WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

Summary: High-functioning autism belongs to the group of disorders from the autism spectrum and does not represent a separate nosological category in official diagnostic manuals, although it is very often used informally in research articles. Social stories are one of the many interventions that are recommended in working with people with autism, which contribute to the improvement of their social skills. Stories are created by combining different types of sentences.

The aim of this research is to determine the extent to which social stories that students have applied in their work with young people with high-functioning autism meet the set criteria, as well as to examine their social validity. The research included two groups of participants – six subjects with high-functioning autism and 46 final-year undergraduate students of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, study program Special Education and Rehabilitation of Persons with Mental Disabilities.

The analysis has shown that all stories met the criteria related to the following two questions: Does the story provide answers to the questions *what, when, how, and why*? Does it contain illustrations that correspond to the meaning of the text? In most stories, positive language formulations and first- or third-person singular addresses were used. Based on the results, it can be concluded that students' experiences with this type of intervention are mostly positive.

The results of this research show that the stories mostly meet the recommended criteria and that their structure is in line with those presented in foreign research. Additionally, the research results send an encouraging message to professionals to try their hand at creating and applying social stories. Future research should plan a more detailed assessment of targeted behaviors, measuring effects, their duration, as well as the possibility of generalizing acquired skills.

Keywords: autism, students, social stories.

Мирослав П. Марковић

Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

Живорад М. Марковић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Живан Н. Милошевић

Основна школа „Николај Велимировић”
Шабац

УДК 371.3-053.5::796

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.395M

Оригиналан научни рад

Примљен: 1. март 2022.

Прихваћен: 10. јун 2022.

МАСА ЂАЧКЕ ТОРБЕ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

Апстракт: Разматрајући налазе претходних истраживања која указују да прекомерна маса ђачке торбе може изазвати разне деформитете локомоторног апарата ученика, циљ рада је био да се истражи да ли процентуални однос масе тела и масе ђачке торбе наших ученика одговара прописаним стандардима и да се истражи однос ученика млађег школског узраста према тешкој ђачкој торби. Добијени резултати показују да се маса ђачке торбе повећава са дететовим узрастом и разредом. Такође, резултати указују да велика већина деце носи ђачку торбу која је тежа од 10% њихове телесне масе. Резултати анкете показују да 68,6% деце иде и враћа се из школе пешице, притом прелазећи раздаљину до једног километра (71,3%), самостално носећи торбу (81,9%). Ергономску торбу са ојачањима носило је 65,2% анкетиране деце.

Кључне речи: школска торба, телесна маса, млађи школски узраст.

УВОД

Период млађег школског узраста карактерише веома интензиван психофизички развој детета у којем оно потенцијално може бити изложено различитим негативним агенсима животне средине, које на време треба идентификовати, односно предупредити, како би се спречиле последице по здравље.

Ученици у овом добу могу бити изложени бројним факторима који могу довести до појаве лошег држања тела, а у те факторе спада и неадекватна маса ђачке торбе (Валицка Сајпрус и др. 2015). Поласком у први разред

¹ Рад је настао из пројекта „Спорт у школе – расти здраво” који се реализовао на територији града Шапца, у школској 2018/2019. години.

основне школе, великом броју ученика ђачке торбе представљају основно средство за преношење школског материјала, стога је веома важно водити рачуна о маси ђачке торбе. Прекомерна маса ђачке торбе може имати негативне последице на постурални статус ученика (Јурак и др. 2019; Брзек и др. 2017; Закери и др. 2016; Спитери и др. 2017; Баламуруган 2014; Лавињ 2014). Нарушавање правилног постуралног статуса у млађем школском узрасту представља реалну опасност за исте сметње у одраслом добу, што узрокује смањење радне способности, доводећи до великог економског, друштвеног и емоционалног оптерећења за појединца и целокупно друштво (Шиметин 2012). Глобалне смернице о оптималној маси ђачке торбе нису званично успостављене и резултати се крећу у широком распону (Докрел и др. 2013; Абдулах и др. 2012). Ипак, неке земље Европске уније законски су регулисале да маса ђачке торбе не сме прелазити 10% од укупне телесне масе ученика (Ван Гент и др. 2003). Истраживања указују да ученици не би требало да носе торбу која прелази 10% њихове телесне масе (Хасан, Хамадамин 2019; Кистнер и др. 2012; Меки, Лег 2008; Деври и др. 2007; Лаи, Џоунс 2001; Хонг, Бругеман 2000). Знање родитеља о маси ђачке торбе није на задовољавајућем нивоу (Алсидики и др. 2019; Јавадивала и др. 2012; Форјух и др. 2003).

Разматрајући податке који указују на висок процентуални однос масе тела и масе ђачке торбе, предмет истраживања јесте ђачка торба ученика млађег школског узраста, а циљ да се истражи да ли процентуални однос масе тела и масе ђачке торбе наших ученика одговара прописаним стандардима и да се истражи однос ученика млађег школског узраста према тешкој ђачкој торби.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је било трансверзалног карактера и обухватило је 1099 испитаника подељених на осам карактеристичних субузорока у односу на узраст и пол и то: субузорок од 209 ученика првог разреда, субузорок од 132 ученика другог разреда, субузорок од 120 ученика трећег разреда, субузорок од 68 ученика четвртог разреда, субузорок од 216 ученица првог разреда, субузорок од 148 ученица другог разреда, субузорок од 124 ученице трећег разреда и субузорок од 82 ученице четвртог разреда са територије града Шапца, у школској 2018/2019. Сви испитаници су полазници пројекта „Спорт у школе – Расти здраво”. Пројекат „Спорт у школе – Расти здраво” представља програм додатне физичке активности за децу млађег школског узраста на територији града Шапца и реализује се два пута недељно у трајању од 45 минута након часова редовне наставе. Да би се добили подаци о начину доласка ученика у школу, удаљености школе од куће, моделу торбе и

евентуалне помоћи при ношењу торбе од другог лица примењен је упитник са четири питања.

Мерења масе тела и масе школске торбе реализовали су чланови Спортско-дијагностичког центра Шабац, професори физичког васпитања и спорта. Пре свих мерења добијена је писана сагласност родитеља свих испитаника за учешће у мерењу.

За мерење телесне масе коришћен је апарат за одређивање телесног састава OMRON BF511. Резултат се читавао са тачношћу од 0,1 кг. За мерење ђачке торбе коришћена је вага марке BEURER LS 06. Резултат се читавао са тачношћу од 0,05 кг. Ученици нису били обавештени о датуму мерења ђачке торбе, у циљу добијања аутентичних података. Процентуални однос масе тела и масе ђачке торбе добијен је тако што се маса ђачке торбе помножи са 100 и подели са телесном масом испитаника. За реализацију статистичких операција коришћен је програмски пакет *Statistical Package for Social Sciences* (v19.0, SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу добијених података у овом истраживању може се уочити да је просечна телесна маса ученика већа од телесне масе ученица у првом разреду за 0.68 кг, у другом разреду за 1.09 кг, у трећем разреду за 0.89 кг и у четвртном разреду за 3.01 кг. Такође се може уочити да се са узрастом повећава и одступање масе тела од просечне вредности, која је најизраженија код ученика четвртог разреда и износи 8.86 кг (Табела 1).

Табела 1. Маса тела (кг) испитаника по разредима

	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
	Маса	Маса	Маса	Маса
Ученици	27.89 ± 5.46	31.39 ± 6.90	35.24 ± 6.92	39.49 ± 8.86
Ученице	27.21 ± 5.59	30.30 ± 6.51	34.35 ± 7.61	36.48 ± 7.21

Маса ђачке торбе код ученика и ученица се незнатно повећава са узрастом, док битније разлике у односу на пол скоро да и не постоје (Табела 2).

Табела 2. Маса ђачке торбе (кг) испитаника по разредима

Разред	Укупно		Ученици		Ученице	
	Н	АС ± СД	Н	АС ± СД	Н	АС ± СД
I	425	3.84 ± 0.81	209	3.89 ± 1.02	216	3.79 ± 0.79
II	280	4.19 ± 0.76	132	4.19 ± 0.74	148	4.20 ± 0.77
III	244	4.49 ± 0.81	120	4.32 ± 0.77	124	4.64 ± 0.83
IV	150	4.56 ± 0.82	68	4.55 ± 0.90	82	4.57 ± 0.75

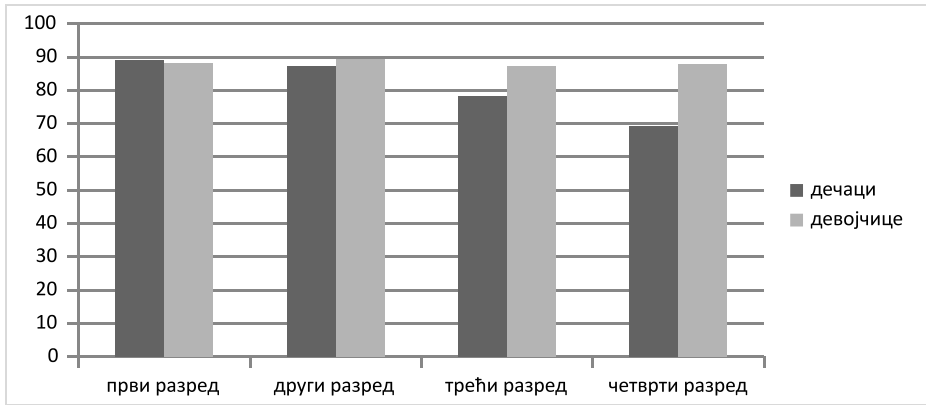
Увидом у Табелу 3 може се уочити на укупном узорку да се процентуални однос масе ђачке торбе и масе тела са узрастом смањује, што је карактеристично за оба пола. Просечна вредност односа масе ђачке торбе код ученика првог разреда је 14.40%, у другом 13.88%, у трећем 12.65% и у четвртном 11.97%. Битнијих одступања нема код ученица, где је однос у првом разреду 14.45%, у другом 14.40%, у трећем 14.12% и у четвртном 12.93%, што указује да је процентуални однос масе ђачке торбе и масе тела већи код свих осам субузорака у односу на дозвољених 10%.

Табела 3. Процентуални однос масе школске торбе и телесне масе испитаника

Разред	Укупно		Ученици		Ученице	
	Н	АС ± СД	Н	АС ± СД	Н	АС ± СД
I	425	14.43 ± 4.28	209	14.40 ± 4.58	216	14.45±3.99
II	280	14.15 ± 3.53	132	13.88 ± 3.52	148	14.40±3.54
III	244	13.40 ± 3.42	120	12.65 ± 2.97	124	14.12±3.67
IV	150	12.50 ± 3.08	68	11.97 ± 3.11	82	12.93±3.01

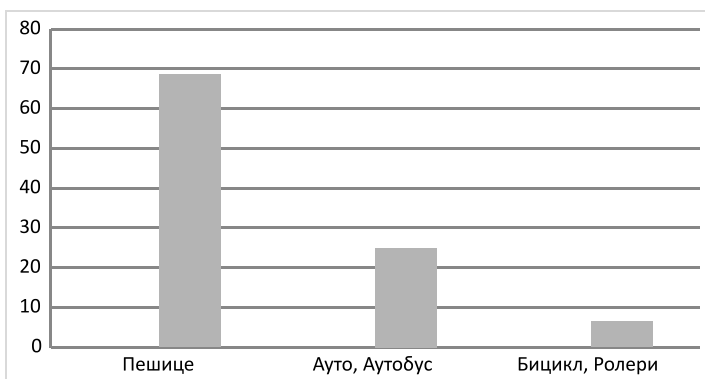
Процентуална заступљеност односа масе ђачке торбе и масе тела је у високом проценту код свих осам истраживаних субузорака. Код ученика, процентуална заступљеност високог процентуалног односа опада са узрастом, док је код ученица у сва четири разреда веома висока, а највиша у другом разреду, који је по неким истраживачима и најкритичнији период за ученике млађег школског узраста (Графикон 1).

Графикон 1. Процентуална заступљеност односа масе ђачке торбе и масе тела у односу на дозвољених 10%



На Графикону 2. процентуално су приказани одговори испитаника на питање *Како долазиће у школу и одлазиће?*. Од понуђених одговора најзаступљенији начин доласка и одласка из школе је пешице, и то код 68.6% испитаника, што је у директној повезаности са удаљеношћу школе од места становања, будући да 71.3% испитаника прелази до 1 км. То уједно указује на урбану средине школе. Ауто или аутобус за долазак и одлазак из школе користи 24.9% испитаника, а бицикл или ролере свега 6.4% испитаника.

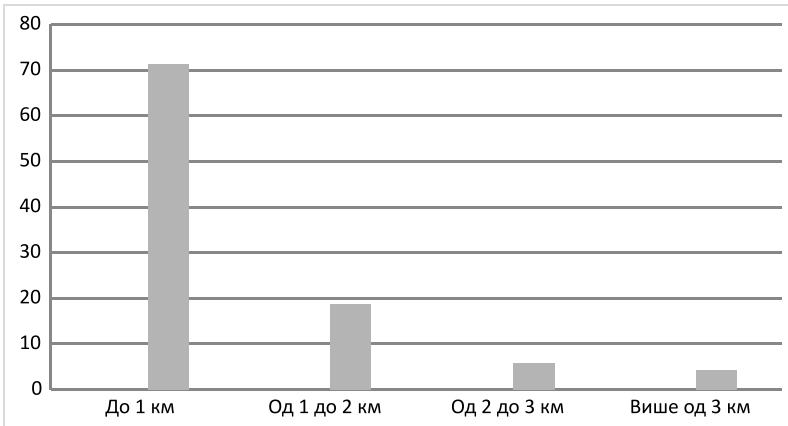
Графикон 2. Процентуална заступљеност у односу на начин доласка и одласка из школе



Ученици са тешком торбом на леђима у највећем броју случајева (71.3%) прелази до 1 км на путу од места становања до школе. Знатно мањи број ученика (18.7%) прелази од 1 км до 2 км. Још мањи је број који прелази

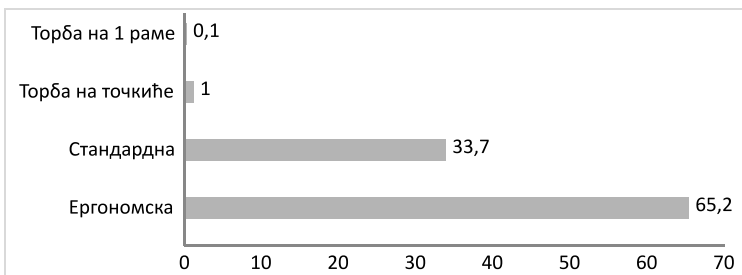
од 2 км до 3 км (5.8%) и свега 4.3% ученика свакодневно прелази више од 3 км (Графикон 3).

Графикон 3. Процентуална заступљеност ученика у односу на удаљеност школе од места становања



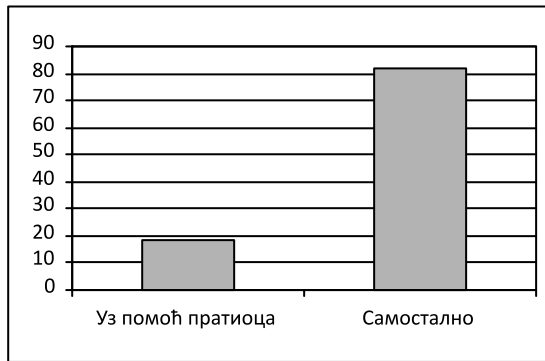
При одабиру ђачких торби родитељи треба да обратe посебну пажњу, како торба не би у дужем временском периоду условила лоше телесно држање и бол у врату или леђима (Марковић 2019). Највећи број испитаника у овом истраживању (65.2%) има ергономску торбу са ојачањима која је најпожељнија код млађег школског узраста. Стандардна торба је заступљена код 33.7% испитаника. Знатно мање је присутна торба са точкићима и само 0.1% испитаника има торбу која се носи на једно раме. Стручњаци упозоравају да торба треба да буде што лакша, када је празна може да тежи највише један килограм (Графикон 4).

Графикон 4. Процентуална заступљеност у односу на врсту школске торбе коју имају испитаници



Највећем броју испитаника (81.9)% нико не помаже у ношењу претешке торбе од куће до школе и назад. Веома малом броју ученика (18.1%) у томе помажу родитељи (Графикон 5).

Графикон 5. Процентуална заступљеност у односу на то ко носи ђачку торбу



ДИСКУСИЈА

Циљ рада је био да се истражи да ли процентуални однос масе тела и масе ђачке торбе наших ученика одговара прописаним стандардима и да се истражи однос ученика млађег школског узраста према тешкој ђачкој торби. У ту сврху измерена је маса ђачких торби ученика млађег школског узраста. Добијени резултати указују да преко 85% ученика првог и другог разреда носе ђачке торбе које премашују 10% од укупне телесне масе ученика. У трећем разреду већи процентуални однос од дозвољених 10% заступљен је код 78,3% ученика и 87,1% ученица. У четвртном разреду ситуација је нешто блажа, па 69,1% ученика и 87,8% ученица носи школску торбу чија маса премашује 10% од телесне масе. Добијени резултати виши су у поређењу са резултатима добијеним у истраживању Игњатовића и сарадника 2011. године, где је 36,4% ученика првог разреда, 81,7% ученика другог разреда, 46,3% ученика трећег разреда и 30,2% ученика четвртог разреда носило ђачку торбу чија маса премашује 10% укупне телесне масе ученика. Добијене вредности су више и у истраживању које је спровео Ласота (2014), где је процентуална заступљеност повећаног односа масе школске торбе и масе тела била 40% код ученика првог разреда, а 78,3% код ученика трећег разреда.

Просечне вредности масе школске торбе у овом истраживању сличне су вредностима у Израелу (Лимон и др. 2004), али су веће од оних у Пољској (Ласота 2014). Истраживањем које је спроведено у Чешкој дошло се до сличних резултата, те је код ученика млађег школског узраста повећана проценту-

ална заступљеност односа масе школске торбе и масе тела и код ученика била је заступљена у 85,1%, а код ученица заступљеност се кретала од 86,8% до 95,4% (Касовић и др. 2019). Процентуални однос масе ђачке торбе у односу на телесну масу ученика у првом разреду је износио 14,40%, код ученика другог разреда 13,88%, код ученика трећег разреда 12,65% и код ученика четвртог разреда 11,97%. Добијене вредности су у свим узрасним категоријама више од вредности измерених у Поморавском округу (Марковић и др. 2013). Код ученица, процентуални однос масе ђачке торбе у односу на њихову телесну масу у првом разреду просечно је износио 14,45%, у другом разреду 14,40%, у трећем 14,12%, док је у четвртном разреду био 12,93%. Добијене вредности су у свим узрасним категоријама више од вредности добијених код њихових вршњакиња из Поморавског округа (Марковић и др. 2013). Ипак, у компарацији резултата масе школске торбе деце из Републике Србије и земаља са других континената треба разматрати и специфичности школских програма и социолошко-културне обрасце родитеља, деце и подручја. Стога компарације резултата треба узимати са резервом.

Анализом анкете уочава се да 68,6% ученика пешице долази у школу и одлази кући, а од тог броја највећи проценат, њих 71,3%, прелази раздаљину до једног километра на путу од места становања до школе. Поласком у први разред ученицима школске торбе представљају основно средство за преношење школског материјала, стога је важно водити рачуна о маси ђачке торбе. Истраживања указују да начин ношења ђачке торбе и временски интервали ношења могу утицати на појаву бола у леђима (Сиамбанес и др. 2004; Негрини, Карабалона 2002; Касовић и др. 2014). Охрабрује податак да 65,2% ученика носи ергономску торбу са ојачањима. Помоћ при ношењу ђачке торбе од стране родитеља присутна је у свега 18,1% случајева, док самостално торбу носи 81,1% ученика. Узимајући у обзир резултате ове студије, наредне стратегије свакако би требало усмерити на повећавање нивоа свести код деце и код родитеља о препорученим лимитима масе ђачке торбе, значају употребе ергономских ранчева са ојачањима и превенцији појаве постуралних деформитета. Позивајући се на налазе претходних истраживања (Видал и др. 2013; Гудголд, Нилсен 2003), показала се корисним организација едукативних програма која би могла допринети повећању свести код деце о утицају избора, начина и навика ношења ђачке торбе на њихов здравствени статус.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање потврдило је налазе великог броја студија да велики проценат ученика носи ђачке торбе које премашују препоручени стандард од 10% од укупне телесне масе ученика. Стога би све стратегије које се односе на смањење садржаја ђачке торбе попут набавке ормарића за одлагање књига

у школским јединицама, односно употребе савремених технолошких средстава попут таблета, већ од првог разреда основне школе могле допринети растерећењу ђачке торбе. Ипак, употребу савремених технолошких апаратура треба примењивати строго дозирањем и контролисано, како би се избегли евентуални штетни ефекти, пре свега хипокинезија ученика и смањење њихове хабитуалне кретне активности, те утицај на постурални статус. Не треба занемарити и да наведене иновације у настави изискују позамашна материјална средства, односно измену наставних курикулума. Такође, један од могућих смерова јесте и законско регулисање максималне масе ђачке торбе, где би се Министарство просвете позабавило овим проблемом. Репрезентативни узорак испитаника свакако је једна од предности ове студије, ипак анализом додатних фактора попут физичке активности појединаца и анализе постуралног статуса савременом дијагностичком апаратуром, као и увођењем експерименталног третмана, свакако би се могле добити поузданије информације.

ЛИТЕРАТУРА

Абдулах, Мек Доналд, Јаберзаде (2012): А. Abdullah, R. McDonald, R. Jaberzadeh, The Effects of Backpack Load and Placement on Postural Deviation in Healthy Students: A Systematic Review, *International Journal of Engineering Research and Applications*, 2(6), 466–481.

Алсидики, Алатаси, Алсадони, Бакермен, Авад, Аленази, Алсидиги, Алиасин (2019): А. Alsiddiky, R. Alatassi, F. Alsaadouni, K. Bakerman, W. Awwad, A. Alenazi, S. Alsiddigi, H. Alyaseen, Assessment of perceptions, knowledge, and attitudes of parents regarding children's schoolbags and related musculoskeletal health, *Journal of Orthopaedic Surgery and Research*, 14(1), 113.

Баламуруган (2014): J. Balamurugan, School bags and musculoskeletal pain among elementary school children in Chennai city, *International Journal of Medical Science and Clinical Invention*, 1(6), 302–309.

Билобрк (2009): Ђ. Bilobrck, Koliko je teška školska torba?, *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 5(19).

Брзек, Дворак, Штраус, Санчиз Гомар, Саба, Дворак, Лајчик (2017): А. Brzęk, T. Dworrak, M. Strauss, F. Sanchis Gomar, I. Sabbah, B. Dworrak, R. Leischik, The weight of pupils' schoolbags in early school age and its influence on body posture, *BMC Musculoskeletal Disorders*, 18(1), 1–11.

Ван Гент, Долз, Каролиен, Синг, Вет (2003): С. Van Gent, J. Dols, M. Carolien, H. Sing, C. Vet, The weight of schoolbags and the occurrence of neck, shoulder, and back pain in young adolescents, *Spine*, 28(9), 916–921.

Видал, Борас, Понсети, Кентелопс, Ортега, Пало (2013): J. Vidal, A. Borrás, J. Ponseti, J. Cantalops, B. Ortega, P. Palou, Effects of a postural education program on school backpack habits related to low back pain in children, *European Spine Journal*, 22(4), 782–787.

Валицка Сајпрус, Скалска Издебска, Рахвал, Труцинска (2015): К. Walicka Cupryś, R. Skalska Izdebska, M. Rachwał, A. Truszczyńska, Influence of the Weight of a

School Backpack on Spinal Curvature in the Sagittal Plane of Seven-Year-Old Children, *BioMed Research International*, 2015, 817913, <https://doi.org/10.1155/2015/817913>.

Гудголд, Нилзен (2003): А. Goodgold, D. Nielsen, Effectiveness of a school-based backpack health promotion program: Backpack Intelligence, *Work*, 21(2), 113–123.

Деври, Јонкерс, Де Бекер, Ленерц, Спепен (2007): С. Devroey, I. Jonkers, A. De Becker, G. Lenaerts, A. Spaeren, Evaluation of the effect of backpack load and position during standing and walking using biomechanical, physiological and subjective measures, *Ergonomics*, 50(5), 728–742.

Докрел, Симс, Блејк (2013): S. Dockrell, C. Simms, C. Blake, Schoolbag weight limit: can it be defined?, *Journal of School Health*, 83(5), 368–377.

Закери, Бараз, Гејбизадех, Сецени (2016): Y. Zakeri, S. Baraz, M. Ghebizadeh, V. Saidkhani, Relationship between backpack weight and prevalence of lordosis, kyphosis, scoliosis and dropped shoulders in elementary students, *International Journal of Pediatrics*, 4(6), 1859–1866.

Игњатовић, Марковић, Тошић, Милановић (2011). А. Ignjatović, Ž. Marković, S. Tošić, S. Milanović, Koliko je teška đačka torba?, u: S. Stojiljović (ur.), *Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije „Fizička aktivnost za svakoga”*, 10–11. decembar 2010, Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 371–375.

Јавадивала, Алахведирпур, Дианат, Базарген (2012): Z. Javadivala, H. Allahverdi-pour, I. Dianat, M. Bazargan, Awareness of parents about characteristics of a healthy school backpack, *Health Promotion Perspectives*, 2(2), 166.

Јурак, Рађеновић, Болчевић, Бартола, Медвед (2019): I. Jurak, O. Rađenović, F. Bolčević, A. Bartolac, V. Medved, The Influence of the schoolbag on standing posture of first-year elementary school students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3946.

Касовић, Звонар, Себера (2014): М. Kasović, M. Zvonar, M. Sebera, The impact of school bag mass on child's health, *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 29(2), 84–90.

Касовић, Штефан, Звонар (2019): М. Kasović, L. Štefan, M. Zvonar, Normative values for relative schoolbag weight in primary school children aged 6–14 from Czech Republic: A pilot study, *PLoS One*, 14(11).

Кистнер, Фибе, Роуч (2012): F. Kistner, I. Fiebert, K. Roach, Effect of backpack load carriage on cervical posture in primary schoolchildren, *Work*, 41(1), 99–108.

Лаи, Џоунс (2001): H. Lai, M. Jones, The effect of shoulder-girdle loading by a school bag on lung volumes in Chinese primary school children, *Early Human Development*, 62(1), 79–86.

Ласота (2014): А. Lasota, Schoolbag weight carriage by primary school pupils, *Work*, 48(1), 21–26.

Лавињ (2014): V. Lavigne, Weight limit recommendation in backpack use for school-aged children, *Journal of Clinical Chiropractic Pediatrics*, 14(2), 1156–1159.

Лимон, Валински, Бен Шалом (2004): S. Limon, J. Valinsky, Y. Ben Shalom, Children at risk: risk factors for low back pain in the elementary school environment, *Spine*, 29(6), 697–702.

Меки, Лег (2008): W. Mackie, J. Legg, Postural and subjective responses to realistic schoolbag carriage, *Ergonomics*, 51(2), 217–231.

Марковић, Вишњић, Игњатовић (2013): Ž. Marković, D. Višnjić, A. Ignjatović, A schoolbag of village schools' pupils, In: A. Nedeljkovic (Ed.), *International Scientific con-*

ference Effects of Physical Activity Application to Antropological Status with Children, Youth and Adults, Book of Proceedings, Belgrade: Faculty of Sport and Physical Education, 82–87.

Марковић (2019). Ž. Marković, Correlation between body mass of the younger school age students in town schools and the schoolbag weight, *Inovacije u nastavi*, 31(2), 101–107.

Негрини, Карабалона (2002): S. Negrini, R. Carabalona, Backpacks and school-children's perception of load, associations with back pain and factors determining the load, *Spine*, 27(2), 187–195.

Сиамбанес, Мартинез, Батлер, Хајдер (2004): D. Siambanes, W. Martinez, W. Butler, T. Haider, Influence of school backpacks on adolescent back pain, *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 24(2), 211–217.

Спитери, Бузутил, Аквилаина, Гауци, Кемилери, Греч (2017): K. Spiteri, L. Vusuttill, S. Aquilina, D. Gauci, E. Camilleri, V. Grech, Schoolbags and back pain in children between 8 and 13 years: a national study, *British Journal of Pain*, 11(2), 81–86.

Форјух, Литл, Шачман, Лане (2003): N. Forjuoh, D. Little, A. Schuchmann, L. Lane, Parental knowledge of school backpack weight and contents, *Archives of Disease in Childhood*, 88(1), 18–19.

Хасан, Хамадамин (2019): S. Hasan, Y. Hamadamin, The effects of schoolbag on pain perception among primary students in Erbil – Iraq, *The Malaysian Journal of Nursing*, 10(3), 29–37.

Хонг, Бругеман (2000): Y. Hong, P. Brueggemann, Changes in gait patterns in 10-year-old boys with increasing loads when walking on a treadmill, *Gait & Posture*, 11(3), 254–259.

Шиметин (2012): P. Šimetin, Školske torbe i zdravlje učenika, *Hrvatski časopis za javno zdravlje*, 8(31), 114–119.

Miroslav P. Marković

Institute for the Improvement of Education
Belgrade

Živorad M. Marković

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

Živan N. Milošević

Primary school “Nikolaj Velimirović”
Šabac

LOWER ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' SCHOOLBAG MASS

Summary: Considering the findings of previous research studies which had shown that excessive mass of the school bag can cause various deformities of the locomotor system in stu-

dents, the aim of this paper was to investigate whether the percentage of students' body weight and the weight of their school bags meet the prescribed standards, as well as to investigate the attitude of lower elementary school students towards the heavy school bag. The obtained results indicate that the mass of the school bag increases with children's age and grade. Moreover, the vast majority of children carry a school bag which mass exceeds 10% of their body mass. The results of the survey showed that 68.6% of children go to and come back from school on foot, crossing a distance up to one kilometer (71.3%), carrying a bag on their own (81.9%). Finally, 65.2% of the surveyed children carried an ergonomic bag with reinforcements.

Keywords: school bag, body mass, lower elementary school students.

Маја М. Босанац

Јована Ј. Милутиновић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за педагогију

УДК 371.4:37.048

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.407B

Прегледни рад

Примљен: 28. јануар 2022.

Прихваћен: 27. мај 2022.

МАГНЕТ-ШКОЛЕ И РАЗЛИЧИТИ АСПЕКТИ ЊИХОВОГ ДЕЛОВАЊА¹

Апстракт: Полазећи од става да иновације у образовању постају императив образовних система, предмет овог рада јесу магнет-школе које, мада представљају амерички модел јавних, државних школа, привлаче пажњу истраживача и педагошке јавности и ван америчког континента. Циљ рада је анализа основних карактеристика магнет-школа у контексту глобалних трендова и савремених образовних политика. Овај циљ концептуализован је у оквиру три задатка: (1) сагледавање глобалних трендова у образовању с посебним освртом на питање избора школе, (2) представљање настанка магнет-школа и анализирање њихових основних карактеристика, (3) испитивање ефеката деловања магнет-школа. На основу теоријске анализе, закључује се да магнет-школе, као школе избора које привлаче ученике и родитеље заинтересоване за одређене садржаје или приступе образовању, имају потенцијал да делују у правцу осигуравања једнаких шанси за квалитетно образовање, јер увођењем иновација у пракси настоје истовремено да промовишу квалитет образовања, једнакоправност и социјалну правду.

Кључне речи: алтернативне школе, образовне политике, магнет-школе, родитељи, политика избора школе.

УВОД

Глобализација и међународне утакмице довеле су до тога да је, унутар међународних организација које се баве развојем, проблематика економског и друштвеног развоја постала значајан предмет расправа које су често усмерене на развојну улогу образовања (Пастуовић 2012). Последишно, захтеви који се постављају пред образовне системе све су обимнији и комплекснији, а разлози за то су бројни. Један од значајних чинилаца који образовање ста-

¹ Рад је настао као резултат рада на пројекту реализованом на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС на основу Уговора о реализацији и финансирању научноистраживачке делатности НИО у 2022. години.

вља у центар многих дискусија односи се на чињеницу да се, на глобалном нивоу, налазимо у периоду економије засноване на знању. Отуда се образовање на свим нивоима суочава са све бројнијим друштвеним захтевима и новим улогама. Наиме, од седамдесетих година двадесетог века до данас готово свака земља третира проблеме школе и образовања као друштвена питања од изузетног значаја (Милутиновић, Зуковић 2013). Управо због тога још је истакнутије незадовољство доминантном школском праксом, и у том оквиру у литератури се указује да изазови које доносе глобалне развојне промене захтевају осигуравање услова за демократизацију и успостављање и развој плурализма у образовању (Милутиновић 2011; Ридл 2003; Сливка, Истансе 2006).

Услед глобализације и под утицајем деловања међународних актера, реформски образовни процеси данас су све сличнији широм света (Спасеновић 2019). Полазећи од става да иновације у образовању постају императив образовних система, предмет овог рада јесу магнет-школе које, мада представљају амерички модел јавних, државних школа, привлаче пажњу истраживача и педагошке јавности и ван америчког континента. Иако су магнет-школе настале као израз протеста и друштвене критике због постојања расно сегрегираних школа, данас се улога ових школа значајно проширила па се њихово деловање везује за увођење иновативних образовних програма и метода ради унапређивања постојеће праксе и система образовања, за пружање могућности сваком ученику да оствари пуне потенцијале, као и за смањивање јаза у образовним постигнућима међу ученицима различитих друштвених група (према: Кутњак Вртарић 2017: 430). При томе, значајно је да су магнет-школе, пре свега, школе избора које установљавају слободу избора путем креирања могућности бирања школа са специфичним програмом и приступима образовању.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

Као циљ рада поставља се теоријска анализа основних карактеристика магнет-школа у контексту глобалних трендова и савремених образовних политика. Овај циљ концептуализован је у оквиру три задатка: (1) сагледавање глобалних трендова у образовању с посебним освртом на питање избора школе, (2) представљање настанка магнет-школа и анализирање њихових основних карактеристика, (3) испитивање ефеката деловања магнет-школа. У том оквиру, у првој целини рада разматрају се глобални трендови у реформишању образовања, где се посебан акценат ставља на питање компетитивности школа којем се у литератури приступа на различите начине. У другој целини проучава се настанак, развој и савремени концепт магнет-школа, док се у

трећој целини анализирају и сумирају истраживачки налази који се тичу укупних ефеката деловања школа с магнет-програмима.

ГЛОБАЛНИ ТРЕНДОВИ У ОБРАЗОВАЊУ И ПИТАЊЕ ИЗБОРА ШКОЛЕ

Процеси глобализације утицали су на то да се реформе образовања које се одвијају у многим земљама крећу сличном путањом (Спасеновић 2019). Поједини аутори (Салберг 2016) упућују на појаву Глобалног покрета образовне реформе, који се развио из повећане међународне размене политика и праксе. Према Салбергу (2016), главни елементи који чине глобалне трендове у реформисању образовања јесу следећи: (1) повећана конкуритивност унутар образовних система; (2) стандардизација у образовању; (3) придавање приоритетног значаја језичкој писмености, математици и природним наукама у школама; (4) корпоративни модел управљања; (5) одговорност наставника за успех ученика у школама и надзор базиран на тестирању.

За сагледавање положаја магнет-школа у оквиру савремених образовних политика од посебног значаја је питање конкуритивности којем се у литератури приступа на различите начине. Реч је о томе да у великом броју земаља данас постоје школе које су јавне, приватне, алтернативне или представљају јавно-приватна партнерства, а које повећавају могућност слободног избора школе. У том оквиру, у литератури се (Милутиновић 2011) указује на то да у садашњем европском образовном контексту постоји могућност одабира између различитих школа, како унутар јавног, тако и између јавног и приватног сектора.

Међутим, питање политике избора школе представља донекле контроверзну тему, будући да су становишта у погледу ослањања на механизме слободног тржишта у образовању поларизована. Критичари тврде да се прихватањем политике слободног избора школе отвара могућност да неки ученици приме боље образовање од других, да се увођењем те политике напушта најважнија функција јавног образовања која се огледа у преношењу заједничких културних вредности и да се продубљују постојеће класне и социјалне неједнакости (Бојд 2005; Каплан, Овингс 2018; Сливка, Истансе 2006). Верује се да постојећи економски и образовни диспаритети креирају услове који у пракси исходе умножавањем прилика и погодности за оне који су већ привилеговани и ограничавањем прилика за оне којима су могућности за напредовање најпотребније. С друге стране, распрострањено је уверење према којем такмичење међу школама представља значајно средство унапређивања квалитета образовања. Претпоставка од које се полази јесте да приступ да се школе доведу у ситуацију да се изборе за ученике уводи плурализам у образовни систем и решава проблем осредњости јавног образовања који настаје

услед државног монопола. Тврди се и да избор школе подстиче ангажовање родитеља у образовању властите деце и да повећава образовне могућности за неке сиромашне, па самим тим и оштећене ученике (Милутиновић 2011; ОЕЦД 1998; Сливка, Истансе 2006). Верује се и да спровођење политике слободног избора школе ослобађа непривилеговане од бирократије јавних школа, те да их оснажује по питању одабира квалитетне школе. Значајно је да се већина аргумената у погледу одбране слободног избора школе заснива на ставу да могућност избора представља темељни принцип плуралног демократског друштва (Милутиновић 2011).

НАСТАНАК И КАРАКТЕРИСТИКЕ МАГНЕТ-ШКОЛА

Магнет-школе настале су у Сједињеним Америчким Државама како би се промовисала расна разноликост, унапредили стандарди образовања и осигурали програми који задовољавају појединачне таленте и интересе. Те школе јесу јавне, државне школе које привлаче ученике и родитеље заинтересоване за одређене садржаје или приступе образовању. Сам термин 'магнет' стекао је популарност седамдесетих година 20. века када су креатори образовних политика дизајнирали планове за десегрегацију како би школу учинили атрактивнијом за родитеље, наставнике и ученике. Од 1975. године, магнет-школе су и званично означене као средство десегрегације и њихов се број постепено повећавао; у периоду од 1982. до 1991. године број школа које нуде магнет-програме се готово удвостручио (Голдринг, Смрекар 2000). Подаци даље показују да се број школа које нуде магнет-програме утростручио у периоду од 1981/1982. до 2012/2013. школске године, с 1019 на укупно 3254 школе. Такође, порастао је укупан број уписаних ученика у школе које нуде магнет-програме, с процењених 1,2 милиона уписаних ученика у школској 1981/1982. години на 2,6 милиона уписаних ученика у школској 2012/2013. години (Страубхар, Ванг, Силвеста 2021). Најновији подаци показују да у Сједињеним Америчким Државама делује 3484 магнет-школа (Министарство образовања САД, Национални центар за образовну статистику, 2020), као и да те школе обухватају 5,3% укупног броја уписаних ученика у основне и средње школе (Смотерсон, Диам 2022).

Иако магнет-школе представљају јавне школе (основне и средње), у литератури се (Метз 2003; Стирл, Левин 1994) истиче да оне имају одређене карактеристике које чине да се њихов рад разликује од доминантне школске праксе: магнет-школе нуде другачија решења у погледу педагошког приступа или садржаја поучавања; уписују ученике према њиховом слободном избору и доступне су и за одређени број ученика који су из другог дела града како би се компензовале разлике у квалитету школа; политика уписа ученика је таква да осигурава десегрегацију школе. Данас, специфична програмска по-

дручја или одређени приступи образовању представљају најважније одлике тих школа (Ванг, Херман 2017). Специфичне теме или приступи образовању осмишљавају се како би се привукла разнолика популација ученика у заједници, а теме могу укључивати: уметничке садржаје, природне науке, друштвене науке, академско општеобразовне програме, технолошке и математичке садржаје, језичке и културне садржаје, програме за даровите. Могућност слободног избора указује управо на то да се ученици могу уписати у магнет-школу у складу са својом заинтересованашћу за посебност школе, а не према месту становања. Значајно је и да магнет-програм може бити структуриран на различите начине; магнет-програм може бити развијен као посебан програм и деловати као мања организациона целина у оквиру редовне, јавне школе или може бити имплементиран у рад целокупне школе („целе магнет-школе”).

У литератури се (Кутњак Вртарић 2017) указује на следеће темељне принципе на којима се заснива концепт магнет-школа: (1) разноврсност ученичке популације која рефлектује слику заједнице, укључујући креирање интеркултурног окружења које карактерише емпатија, међусобно поштовање и сарадња различитих појединаца; (2) иновативни курикулум који се развија како би се обезбедила тематски релевантна настава и ефикасне методе поучавања; (3) академска успешност која се остварује путем наставе усмерене на потребе ученика: висока очекивања јасно су артикулисана, а ученицима је доступна индивидуализована подршка како би се одговорило на њихове интересе и образовне аспирације; (4) висококвалитетни наставни програми који подразумевају оспособљеност и професионалност наставног особља и који припремају ученике за тржиште рада и за наставак високог образовања; (5) партнерство с породицом и заједницом, што омогућава креирање система подршке и брижног окружења за учење.

Када су у питању одлике магнет-школа које се најчешће налазе у фокусу истраживачких интересовања, преглед литературе (Дејвис 2014; Голдхабер 1999; Голдринг, Смрекар 2000; Росел 2003; Вест 1994) упућује на констатацију да је реч, пре свега, о темама десегрегације и осмишљавања и имплементирања програма. Међутим, нека истраживања усредсређују се и на друга релевантна питања – на пример, на академска постигнућа ученика (Балоу, Голдринг, Лиу 2006; Ву и др. 2019; Гаморан 1996; Страубхар, Ванг, Силвеста 2021), на подршку развоју даровитих ученика (Крос, Стјуарт, Колеман 2003), на укљученост родитеља у образовање деце и њихово задовољство магнет-школама (Хаусман, Голдринг 2000), што све указује на то да су магнет-школе данас премашиле првобитне десегрегацијске циљеве и преузеле проширене улоге.

Значајно је напоменути да се у литератури магнет-школе означавају и као алтернативне школе или школе избора (Голдринг, Смрекар 2000; Сливка 2008). Концепт магнет-школа настао је, како је већ речено, седамдесетих

година 20. века као феномен привлачења ученика и родитеља у поједине школе независно од етничке или расне припадности, као и социоекономског статуса. Ради смањивања расне изолације, на том концепту је 1968. године и основана прва школа у Вашингтону, а годину дана касније и у Бостону. Тада су те школе представљале алтернативу регуларној јавној школи, и нису се још обележавале као 'магнет', већ као алтернативне школе (Кутњак Вртарић 2017). Наиме, алтернативне школе су, од самог оснивања, подупирале веома различите ствари; оне су и осниване и дизајниране како би испуниле разноврсне сврхе и функционисале прилично различито једна од друге (Милутиновић 2011). При томе, многе од алтернативних школа управо су се, шездесетих и седамдесетих година 20. века, ослањале на идеје хуманистичке психологије, као и на теорију и праксу прогресивног образовања. У том оквиру, као школе избора или алтернативне школе, магнет-школе карактеришу разноврсне иновације: иновације у администрацији и организацији образовног процеса, као и иновације у садржајима образовања. Магнет-школе уобичајено прилагођавају своје циљеве и курикулум одређеној теми, те привлаче ученике и родитеље који имају специфичну врсту интересовања.

РОДИТЕЉСКИ ИЗБОР И ЕФЕКТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ МАГНЕТ-ШКОЛА

Реформна педагогија с почетка 20. века допринела је у значајној мери процесу критичког преиспитивања конвенционалног образовања, његових теоријских основа и недостатака (Милутиновић, Зуковић 2013). У том су периоду многи родитељи захтевали да имају право не само на могућност избора школе/програма и на добру информисаност о ономе што се догађа у школи, већ и на могућност оснивања и признавања васпитно-образовних установа које нису под директним патронатом државе (Малеш 1995). Као што је генерално случај с алтернативама у образовању, данас постоје различити разлози због којих родитељи за своју децу бирају магнет-школе, које су у Сједињеним Америчким Државама најраспрострањенији модел који родитељима нуди могућност избора унутар јавног школства. Ти разлози јесу следећи: незадовољство другим јавним школама, академски разлози, већи квалитет образовања, близина места боравка, јачање породичних веза. Сумирајући резултате различитих истраживања која се баве питањима родитељског избора и нивоа задовољства магнет-школама, укључености родитеља у рад школе и утицаја у доношењу одлука, Хаусман и Голдринг (2000) констатују следеће: (1) родитељи из многих разлога бирају магнет-школе (незадовољство претходном јавном школом, промовисање система вредности и ставова који се подржавају у породичном окружењу, разлози академске или практичне природе) и испољавају већи ниво задовољства у погледу изабране

школе; (2) разлози родитељског избора школе јесу битан предиктор нивоа задовољства школом и укључености у рад школе; (3) родитељи који разлоге одабира виде у систему вредности које промовише школа испољавају већи ниво задовољства избором школе и укључености у доношење одлука које се односе на њен рад. У том оквиру, исти аутори истичу да магнет-школе представљају важан део јавног школског система, будући да налази емпиријских истраживања потврђују да: родитељи исказују жељу за могућношћу одабира школа; магнет-школе олакшавају социјалну интеграцију, посебно у односу на друге јавне школе које су све више расно сегрегирани; докази јасно сугеришу да магнет-школе имају позитиван утицај на постигнућа ученика (Хаусман, Голдринг 2000).

У контексту разматрања родитељског избора школе, а полазећи од чињенице да се образовање данас посматра као пут и средство развоја како појединачно тако и људског друштва, отвара се питање доприноса магнет-школа креирању социјалног капитала. Мада постоји више тумачења социјалног капитала, једна од дефиниција одређује га као социјалну мрежу са заједничким нормама, вредностима и схватањима која олакшавају сарадњу унутар и између група (Пастуовић 2012). Другачије речено, социјални капитал састоји се од норми, обавеза и односа поверења генерисаних међусобним релацијама чланова неке заједнице; када је квалитет тих релација добар, социјални капитал представља ресурс пружања подршке у когнитивном и социјалном развоју (Гаморан 1996). У том оквиру, у литератури се (Кокс, Витко 2008) указује да школе избора имају могућност да значајно допринесу социјалном капиталу. Јавне школе фокусиране на специфичне теме одликује одређена обједињујућа идеја и снажан осећај заједничности; чињеница да су ученици и њихови родитељи изабрали школу са специфичним фокусом омогућава веће социјално повезивање (Гаморан 1996). Будући да истраживања (Хаусман, Голдринг 2000; Харис 2018) показују да повећан ниво укључености у рад школе имају родитељи који разлоге одабира виде у систему вредности које промовише школа, може се констатовати да магнет-школе као школе избора могу допринети креирању социјалног капитала.

Ефекти имплементације магнет-школа и њиховог рада представљени су у разноврсним истраживањима, при чему различити начини на које те школе привлаче специфичне групе ученике и варијације унутар и између различитих типова тих школа отежавају доношење јединствених закључака. Рана истраживања магнет-школа (према: Ванг, Херман 2017: 166) односила су се на испитивање ефеката магнет-програма на расну интеграцију што указује на чињеницу да су се прва истраживања рада магнет-школа везивала за испитивање социјалних ефеката њиховог деловања. Резултати су показали да, иако је магнет-програм постигао циљеве у погледу повећања разноликости ученика, расна сегрегација се у појединим одељењима и даље повећавала.

Каснија истраживања (Бетс и др. 2006) показују пак да магнет-школе индиректно подстиче расну и етничку интеграцију унутар округа.

Када је реч о академским ефектима имплементације магнет-школа, значајна истраживања потврдила су да су те школе ефикасније у односу на друге јавне школе у смислу повећања постигнућа ученика у области читања, као и природних и друштвених наука (Гаморан 1996). Новија истраживања (Коб, Бајфулко, Бел 2009) показују да успостављање магнет-школа има академске и социјалне ефекте који се огледају у снажнијој вршњачкој подршци у постизању когнитивних циљева учења, већој мотивацији за наставак образовања, смањеној стопи изостајања с наставе, чешћим пријатељствима с расно или етнички другачијим вршњацима у односу на ученике који похађају регуларне јавне школе. Друга истраживања (Бајфулко, Коб, Бел 2009) указују на позитивне ефекте магнет-школа на ученичка постигнућа у областима математике и читања. У литератури се (Кутњак Вртарић 2017) још наводи да истраживања показују да се похађање магнет-школа повезује и с бољим постигнућима ученика на тестовима из математике, читања и друштвених наука у односу на државни просек, с већим бројем ученика који су положили завршне испите (матуре) и уписали факултете, с бољим разумевањем и прихватањем разлика међу културама, као и са снажнијим осећањем заједништва у школи, с позитивним међугрупним односима и с мањом флукуацијом искусних наставника. Истраживања (Ву и др. 2019) показују и да похађање магнет-школе позитивно корелира с уписом на универзитет, што пак има дугорочне ефекте, осигуравајући компетитивност на тржишту рада. Међутим, нека истраживања (Ресник 2015) указују и на то да магнет-школе могу да резултирају и унутаршколском сегрегацијом која умањује једнаке шансе за непривилеговану популацију, посебно у периодима буџетских ограничења.

Значајно је напоменути да се истраживачке студије које се баве питањем ефеката имплементације магнет-школа суочавају и с многим изазовима који се, према појединим ауторима (Ванг, Херман 2017), у највећој мери односе на велике разлике у томе како су поједине школе конципиране и имплементирание. Реч је о томе да се кључна обележја магнет-школа разликују од школе до школе: магнет-школе могу бити фокусиране на специфичне садржаје (на пример, енгл. Science, Technology, Engineering, Mathematics – STEM) или на имплементацију одређене педагошке оријентације (на пример, Монтесори). Такође, магнет-програм може бити имплементиран у рад целокупне школе или се може говорити о магнет-програму као посебном програму и организационој целини у оквиру јавне школе. Осим тога, магнет-школе се разликују и у начинима на које интегришу кључне теме (научни, технолошки, математички, друштвени, уметнички или језички садржаји): док су у основним школама те теме обично интегрисане у редовну наставу, на вишим нивоима образовања оне се уобичајено нуде као посебни или изборни курсе-

ви. Могућност уопштавања резултата истраживања ефеката имплементације магнет-школа усложњава и чињеница да су испитивања углавном усмерена на резултате рада појединих школа, те на деловање школа унутар појединих округа који се пак разликују у приступима магнет-школама (на пример, број и тип магнет-програма, доступност превоза). Коначно, када је реч о истраживањима ефеката рада ових школа, потребно је скренути пажњу и на чињеницу да се у литератури (Ванг, Херман 2017) указује на то да су магнет-школе доживеле еволуцијске промене, те да су временом од првобитне усмерености на борбу против расне сегрегације преузеле улогу развијања различитих иновација у образовању и стратегија унапређивања рада школа кроз процесе трансформисања јавних школа с ниским перформансама у магнет-програме.

ЗАКЉУЧАК

Проблеми с којима се суочавамо у савременом друштвеном контексту и захтеви који се постављају пред образовне системе веома су комплексни. Ти захтеви су, између осталог, резултирали и све разноврснијим васпитно-образовним институцијама које могу бити јавне, приватне, алтернативне или представљају јавно-приватна партнерства. Мада подлеже одређеним критикама, концепт слободног избора школе може да буде значајан у оквиру успостављања и развијања плурализма у образовању као саставног елемента процеса демократизације и унапређивања квалитета образовања. У литератури се указује на многе предности које произлазе из примене политике слободног избора школе. Јављају се ставови о значају алтернативних школа за надокнађивање одређених недостатака који се јављају унутар доминантне школске праксе, за проширивање варијабилности понуде образовних институција и за увођење различитих иновација (Спевак 2001). У литератури се, на основу прикупљених података у процесу евалуације, тврди и да имплементација политике слободног избора школе, осим што уважава таленте појединаца, узима у обзир велике разлике у способностима и потребама ученика, подржава права различитих етничких и културних група и омогућава им да сачувају и негују своју културу и традицију (Бојд 2005).

У том оквиру, магнет-школе се могу посматрати као један од начина да појединци, који сматрају да конвенционално образовање није усклађено с њиховим специфичним потребама, пронађу одговарајући приступ образовању. Магнет-школе тако имају потенцијал да делују у правцу осигуравања једнаких шанси за квалитетно образовање, јер увођењем иновација у пракси настоје истовремено да промовишу квалитет образовања, једнакоправност и социјалну правду. Имајући у виду ниво умрежености и подршке која је потребна и на националном и на локалном нивоу, имплементација магнет-школа требало би да подразумева стратешко промишљање и додатна улагања,

флексибилност постојећих процедура, размишљање изван постојећих оквира, али и промену перцепција о начинима функционисања школе, школској клими, сарадњи школе, родитеља, локалне заједнице и запослених (Кутњак Вртарић 2017). Коначно, када је реч о магнет-школама, треба констатовати да глобалне тенденције у развоју образовања доприносе томе да се реформе образовања које се одвијају у образовним системима широм света крећу у сличном правцу. Отуда су релевантна истраживања модела школе из географски удаљених средина, будући да таква испитивања могу да подстакну критичка размишљања о могућностима решавања специфичних проблема зависно од локалних прилика.

ЛИТЕРАТУРА

Балоу, Голдринг, Лиу (2006): D. Ballou, E. Goldring, K. Liu, *Magnet schools and student achievement*, New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

Бетс, Рајс, Зау, Танг, Кодл (2006): J. R. Betts, L. A. Rice., A, C. Zau, Y, E. Tang, C. R. Koedel, *Does school choice work? Effects on student integration and achievement*, San Francisco CA: Public Policy Institute of California.

Бајфулко, Коб, Бел (2009): R. Bifulco, C. D. Cobb, C. Bell, Can interdistrict choice boost student achievement? The case of Connecticut's interdistrict magnet school program, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 323–345.

Бојд (2005): W. Boyd, Markets, choices and educational change, In: A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, The Netherlands: Springer, 69–94.

Ванг, Херман (2017): J. Wang, J. Herman, Magnet schools: History, description, and effects, In: R. A. Fox, N. K. Buchanan (Eds.), *The Wiley Handbook of School Choice*, New York: John Wiley & Sons Inc, 158–179.

Вест (1994): K. C. West, A desegregation tool that backfired: Magnet schools and classroom segregation, *The Yale Law Journal*, 103(8), 2567–2592.

Ву, Вей, Ванг, Ђоу (2019): J. Wu, X. Wei, H. Zhang, X. Zhou, Elite schools, magnet classes, and academic performances: Regression-discontinuity evidence from China, *China Economic Review*, 55, 143–167.

Гаморан (1996): A. Gamoran, Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(1), 1–18.

Голдхабер (1999): D. D. Goldhaber, School choice: An examination of the empirical evidence on achievement, parental decision making, and equity, *Educational Researcher*, 28(16), 16–25.

Голдринг, Смрекар (2000): E. Goldring, C. Smrekar, Magnet schools and the pursuit of racial balance, *Education and Urban Society*, 33(1), 17–35.

Дејвис (2014): T. M. Davis, School choice and segregation: “Tracking” racial equity in magnet schools, *Education and Urban Society*, 46(4), 399–433.

Каплан, Овингс (2018): L. Kaplan, W. Owings, Betsy DeVos's Education Reform Agenda: What Principals – and Their Publics – Need to Know, *NASSP Bulletin*, 102(1), 58–84.

Коб, Бајфулко, Бел (2009): C. D. Cobb, R. Bifulco, C. Bell, *Evaluation of Connecticut's interdistrict magnet schools*, Storrs, CT: University of Connecticut, The Center for Education Policy Analysis.

Кокс, Витко (2008) J. H. Cox, C. Witko, School choice and the creation of social capital reexamined, *American Journal of Political Science*, 52(1), 142–155.

Крос, Стјуарт, Колеман (2003): T. L. Cross, R. A. Stewart, L. J. Coleman, Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the lebenswelt of academically gifted students attending an elementary magnet school, *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 201–220.

Кутњак Вртарић (2017): M. Kutnjak Vrtarić, Magnet-škole kao mogući model obrazovne desegregacije i socijalnog uključivanja romske djece u Hrvatskoj, *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(3), 423–441.

Малеш (1995): D. Maleš, Od nijeme potpore do partnerstva između porodice i škole, *Društvena istraživanja*, 1(21), 75–88.

Метз (2003): M. H. Metz, *Different by design: The context and character of three magnet schools*, New York: Teachers College Press.

Милутиновић, Зуковић (2013): J. Milutinovic, S. Zuković, Odgojne i obrazovne tendencije: privatne i alternativne škole, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(2), 241–266.

Милутиновић (2011): J. Milutinović, *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Министарство образовања, национални центар за образовну статистику (2020): U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Number and enrollment of public elementary and secondary schools, by school level, type, and charter, magnet, and virtual status: Selected years, 1990–91 through 2018–19*, US: National center for Education Statistics.

ОЕЦД (1998): OECD, *Škole i kvalitet*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK; Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.

Пастуовић (2012): N. Pastuović, *Образовање и развој: како образовање развија ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na образовање*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Učiteljski fakultet.

Ресник (2015): J. Resnik, The incorporation of the international baccalaureate in Magnet schools in the United States: Survival strategies of low performing schools, *Educational Practice and Theory*, 37(2), 79–106.

Ридл (2003): K. Ridl, Alternativne škole i inovacije u obrazovanju, *Pedagoška stvarnost*, 49(3–4), 337–346.

Росел (2003): C. Rossell, The desegregation efficiency of magnet schools, *Urban Affairs Review*, 38(5), 697–725.

Салберг (2016): P. Sahlberg, The global educational reform movement and its impact on schooling, In: K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy*, Chichester, UK; Malden, MA: Wiley Blackwell, 128–144.

Сливка (2008): A. Sliwka, The contribution of alternative education, In: OECD (Ed.), *Innovating to learn, learning to innovate*, Paris: OECD, 93–112.

Сливка, Истанце (2006); A. Sliwka, D. Istance, Choice, diversity and „exit” in schooling – A mixed picture, *European Journal of Education*, 41(1), 45–58.

Смотерсон, Дием (2022): B. Smotherson, S. Diem, *Lessons learned from magnet schools’ experiences with integration efforts: Facts and frequently asked questions for school districts*, Equity Tool, New York: Midwest & Plains Equity Assistance Center (MAP EAC).

Спасеновић (2019): V. Spasenović, *Образовна политика: глобални и локални процеси*, Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Спевак (2001): Z. Spevak, *Алтернативне школе – развој, појмовни оквир и функције, Педагошка стварност*, 47(9–10), 659–665.

Стилер, Левин (1994): L. Steelr, R. Levine, *Educational innovation in multiracial contexts: The growth of magnet schools in American education*, California: The Department of Education.

Страубхар, Ванг, Силвеста (2021): R. J. Straubhaar, J. Wang., R. M. Sylvester, *50 years of magnet schools: An overview of desegregation efforts* (CRESST Report 868), UCLA/CRESST.

Хаусман, Голдринг (2000): C. Hausman, E. Goldring, Parent involvement, influence, and satisfaction in magnet schools: Do reasons for choice matter?, *The Urban Review*, 32(2), 105–121.

Харис (2018): J. C. Harris, Integrating urban schools in a modern context: Roadblocks and challenges with the use of magnet schools, *Urban Education*, 57(3), 365–400.

Џорџ, Дарлинг-Хамонд (2021): J. George, L. Darling-Hammond, *Advancing integration and equity through magnet schools*, Palo Alto, CA; Washington, DC: Learning Policy Institute.

Мaja М. Bosanac

Jovana J. Milutinović

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

MAGNET SCHOOLS AND DIFFERENT ASPECTS OF THEIR IMPACT

Summary: Starting from the position that innovations in education are becoming an imperative of educational systems, this paper deals with magnet schools that, although representing the American model of public, government schools, attract the attention of researchers and educators outside the American continent. The aim of this paper is to analyze the basic characteristics of magnet schools in the context of global trends and modern educational policies. This goal is conceptualized within three tasks: (1) investigating global trends in education with special emphasis on the question of school choice, (2) presenting the emergence of magnet schools and analyzing their basic characteristics, (3) examining the effects of magnet schools. Based on theoretical analysis, it is concluded that magnet schools, as schools of choice that at-

tract students and parents interested in certain contents or approaches to education, have the potential to act towards equal opportunities for quality education, by introducing innovations in educational practice, they strive to simultaneously promote the quality of education, equality and social justice.

Keywords: alternative schools, educational policies, magnet schools, parents, policy of school choice.

Милица П. Бајић

ОШ „Јожеф Атила”

Нови Сад

Гордана В. Козодеровић

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

Катедра за природне науке

Миа Р. Марић

Катедра за друштвене науке

УДК

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.421B

Оригиналан научни рад

Примљен: 14. јануар 2022.

Прихваћен: 10. јун 2022.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ПРИМЕНИ НАУЧНОГ МЕТОДА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Примена научног метода у разредној настави, кроз решавање постављеног проблема, уводи ученике у етапе самог научног истраживања. Приближити сам процес научности и научног размишљања ученицима велики је изазов за учитеље савремене наставе. Циљем нашег истраживања смо желели да утврдимо ставове учитеља о примени научног метода у разредној настави, као и да утврдимо постоји ли значајна статистичка разлика у ставовима учитеља који су у свом раду примењивали научни метод у односу на оне који нису. Од инструмената су примењени Социодемографски упитник и Упитник за мерење ставова учитеља. У циљу одређивања фактора Упитника употребљена је експлоративна факторска анализа (ЕФА) и установљено је постојање три фактора. Поређење средњих вредности сваке групе фактора, посебно између учитеља који су користили научни метод и оних који нису, извршено је употребом т-теста за независне узорке или Вилкоксоновог теста. Истраживање је реализовано на узорку од 100 учитеља из четири основне школе на територији општине Новог Сада. Добијени резултати указују на то да учитељи нису довољно упознати са могућностима примене научног метода. Они сматрају да им је потребно додатно стручно усавршавање о начину примене научног метода у настави и да би им боља опремљеност учионица олакшала и имплементацију ове методе у настави.

Кључне речи: научни метод, учитељи, наставне методе, унапређивање наставе.

УВОД

Конструкт научног метода датира још из XIX века, а научници су га називали још и 'експериментални метод' и 'метод науке' (Лаудан 1968). У америчком образовању се крајем XIX века појављује експозе са чињеницама на којима се базира сам научни метод (Рудолф 2005). Структуриран кроз различите дефиниције, научни метод, према психологу Данзигеру (Данзингер 1987,

према: Ристић 2006), дефинише се као скуп посебно уређених активности, путем којих се долази до одређених чињеница. Научни метод је сматран и начином за потврђивање или одбацивање неких теоријских поставки (Рихлак 1993, према: Ристић 2006). Сваки резултат развоја научних сазнања, као и сва истраживања која су водила до потпуног описивања предмета – појаве, садржали су три етапе које су конструктор научног метода. Од непосредно емпиријског запажања, затим преласка са чулно-конкретних на исходно-апстрактне ка процесу преласка исходне реакције ка целокупном теоријско-конкретном познавању предмета и појаве (Косо 2009). Карактеристика научног метода је и сједињавање свих карактеристика научног поступка и представља резултат развоја научних сазнања (Иео 1986; Хаиг 2005). Активним учествовањем у настави, ученици спознају процес научног откривања истине и показују боље разумевање своје улоге у самом наставном процесу (Лосон 2009). Почевши од раног узраста са учењем о поимању света и свакодневице и изграђивањем свог погледа на свет, још на предшколском узрасту деца су мотивисана за свет науке и уживање у науци (Оперман и др. 2017). Сврха научног метода је да ученике подстакне да самостално истражују науку и развијају научну писменост (Јокић 2006). Код ученика треба неговати одређено понашање према примени научног метода јер се сматра да се наука може користити у свакодневном животу, па је треба и разумети (Дакуидрекети 2014). Како би се истраживала природа и свакодневне појаве и процеси у њој, неопходно је приближити школи научни речник и процесе, а кључне речи на које сваки наставник треба да стави акценат током примене научног метода у настави су: посматрање, предвиђање и провера (Гелман, Бренеман 2004). Да би разумео науку, метод и њен исход, ученик треба да развија вештине, истраживање, критичко мишљење и вештине опсервација (Дакуидрекети 2014: 103). Сврха примене научног метода у откривању природних појава јесте да се помогне „ученицима да постану мали научници” (Вандерволф и др. 2005: 8). Са дидактичког аспекта, сврха примене научног метода у настави јесте формирање научног погледа на свет, а то заправо дефинише тзв. принцип научности (Трнавац, Ђорђевић 1998). Да би се код ученика формирао научни поглед на свет, учитељ има кључну позицију, пред њега се ставља велики захтев, он мора бити медијатор, главни вођа, адекватно методички оспособљен за конципирање часова у складу са принципима активне наставе (Ивић и др. 2003).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Основне школе треба да изађу из оквира устаљеног посредовања знања као приоритетне функције свога рада, те треба да усвоје нове методе рада којима ће подстицати истраживачко понашање, креативност и учење учења (Сузић 2014). Из јединствених теоријских разлога, који се односе на

активност и улогу ученика у процесу учења, крајем XX века примена научног метода уведена је у школски курикулум, а иницијатор је био Ледерман (1992). Елементи који су конструирано научног метода, а који су неопходни за спровођење овог вида наставе су: постављање питања – дефинисање проблема, формулација хипотезе, експеримент, анализа резултата експеримента, закључак, излагање резултата (постер), нови усвојени појмови (Зајечарановић 1974). Усредсређивање на етапе у научног методу може да се рефлектује кроз перцепцију учитеља када је у питању вредновање рада ученика, односно да скрене пажњу учитеља од продуктивног испитивања ученика (Танг и др. 2009). Цвјетићанин и Сегединац (2007) у фронталном образовном процесу који за приоритет има оспособљавање ученика за извођење експеримената истичу приоритетну улогу учитеља који треба да је методички оспособљен за његову примену. Савремени образовни погледи ка функционалном знању које би било примењиво у свакодневним животним ситуацијама и које би резултирало компетентношћу ученика ослања се на разматрања Рустемпашића (2018), који истиче да учитељи треба да напусте стратегије предавања и давања готових знања и усмере се на развијање нових стратегијских начина координирања, вођења, усмеравања, мотивисања, давања повратних информација, кроз прилику да ученици експериментишу, уочавају проблеме, постављају хипотезе, анализирају и закључују.

Спроведено истраживање на нивоу основних школа у Аустралији, на узорку од 96 испитаника који су чинили наставници у домену природних наука у основним школама, за циљ је имало утврђивање саме промене у ставовима након одређених курсева за које се сматра да су „типични курсеви за методичку обученост у научног образовању у Аустралији”. Као инструмент је употребљен стандардизован инструмент за испитивање ставова наставника (*Dimensions of Attitude toward Science – DAS*) и укључени су одговори из интервјуа са неколико испитаника ($N = 5$). Резултати су указали на значајне разлике у ставовима испитаника након курсева. Показали су и позитивне стране укључивања научне методе у сам наставни процес. Докази ове студије иду у прилог тврдњи да будући курсеви треба да се усредсреде на могућности и услове за примену ове методе, као и на јачање самопоуздања наставника за иновативне приступе у настави (МекДоналдс и др. 2019). Експланаторна секвенцијална мешовита студија реализована у Аризони утицала је на то да наставници који у основним школама реализују свој програм образовања не доживљавају наставне јединице са научног конотацијом као презентовање дефиниција и чињеница, искључујући начине и методе који подржавају бављење научним феноменима. Као резултат, њихове визије себе самих као наставника науке можда се неће поклапати са најновијим схватањима о томе како подучавати науку као подршку ученицима. Након курсева са научног методом, установљено је да су управо они поставка која има потенцијал да промени визију наставника о настави природних наука. Путем анкете и

праћења интервјуа са одабраним учесницима, користио се објашњавајући приступ секвенцијалним мешовитим методама. Анализирале су се визије будућих наставника о настави природних наука и њихово мењање током једносеместралног курса научних метода, као и уочена искуства, која су највише утицала на њихове визије наставе науке. Откривено је да су се њихове представе о настави науке промениле и ускладиле се са принципима наставе науке. Поред тога, наставници су идентификовали модел научних активности и експлицитне везе између ових активности и начина на који ученици могу да уче (Канипе, Конорадо Вердуго 2020). Истраживање спроведено у Грчкој имало је за циљ да испита у којој мери грчки наставници основних школа препознају особине научности и могућности за њену примену. Примењен је полуструктурирани интервју на узорку од 30 наставника. Утврђено је да су наставници само делимично свесни важности формирања научног погледа на свет код ученика. Ови резултати наглашавају потребу за одређеним интервенцијама, како на почетном нивоу образовања, тако и на нивоу наставних планова и програма (Сагианис, Диминополус 2018).

Примена научног метода у Србији у почетној настави природних наука уводи се од 2003. године. Њена значајност је потврђена пројектом „Рука у тесту”, који је 2001. године покренуо научни саветник Стеван Јокић, добитник награде за научно описмењавање деце планете (Бошњак, Обадовић 2009). Пројекат је касније резултирао увођењем изборног предмета под истим називом у основне школе. Циљ тог предмета је превасходно рад на развијању основних појмова из природних наука и њихове повезаности у свакодневном животу, а подстиче развијање истраживачке активности ученика. Испитивањем ставова учитеља о доприносима примене експерименталне методе у Кантону Сарајево, које је као узорак имало 100 учитеља, дошло се до података који указују на то да су учитељи упознати са доприносима саме методе, али је ретко примењују због недостатка услова, подршке и стручног знања. У оквиру овог истраживања испитивала се доступност ресурса за примену овог метода. Одговори су показали да 65 учитеља има ресурсе делимично, чак 31 учитељ нема ресурсе, док су се само 4 учитеља изјаснила да имају потребне ресурсе. Уколико учioniца својим просторним уређењем за експериментални рад не привуче ученике, она ће постати место које негативно утиче на мотивацију. Закључује се да најважнију улогу у овом чину има лик и компетенција учитеља, јер је он тај који ствара подстицајно окружење (Скоморац, Рустемпашић 2020). Примену научног метода и његове предности у настави представили су Крижинац и Лацић (2010), који су путем експеримента под називом „Моја планета” поделили одељење у групе од по четири ученика који су се бавили заједничким проблемом, истраживали заједничку тему, надограђивали властите спознаје и стварали нове идеје. Свеобухватна активност на часу подстакла их је на сарадњу и показале су се предности тог

начина рада у односу на индивидуално учење, и то на нивоу знања и на подручју развоја социјалних односа. На основу поставке научног метода на часу закључује се да је важно да се ученицима у нижим разредима основне школе на примерен начин предоче садржаји који ће временом бити надограђивани и проширени (Крижинац, Лацић 2010). Истраживање које је имало за циљ да испита учесталост примене активних облика учења, под чијим је окриљем и научни метод, реализовало се у Загребачкој жупанији на узорку од 118 учитеља разредне наставе. Резултати су показали да су активни облици наставе веома ретко заступљени и закључује се да је заступљеност директног подучавања у односу на активне облике још увек заступљена. Истиче се да је потребно порадити на промовисању примене стратегија активног учења, нарочито њених темељних облика, као што је настава која има истраживачки и научни метод (Летина 2016). У аналитичко-дескриптивном истраживању које је за узорак имало 480 наставника циљ је био испитати примену научне методе у интегрисаној настави науке и анализирати ставове наставника према њиховом даљем раду и образовању на пољу примене научне методе. Наставници нису проучавали примену научне методе током свог почетног образовања, већ само на семинарима. Закључује се да ниво стеченог знања није задовољавајући, што резултира малом применом научне методе у настави и да наставници желе да наставе своје образовање у оквиру организованог стручног усавршавања (Цвјетићанин, Сегединац 2011). У оквиру пројекта EU-FP7-FIBONACCI ради се на дисеминацији и систематском увођењу IBSE (*Inquiry-Based Science Education*) метода у наставу природних наука у основним школама (Јокић 2004).

Конструктивистичка епистемологија у образовању постулира став према којем знање није ентитет који постоји независно од постојећих знања са новим формулацијама и искуствима (Милутиновић 2016). Заснивање научног метода на овом постулату и разматрање Рустемпашића (2018), који истиче да учитељи треба да се усмере на развијање нових стратегијских начина за реализацију наставе, указује нам на потребу да размотримо ставове учитеља о примени научног метода и могућности за његову примену. Један од кључних фактора у самом предмету је недовољна стручно-методичка обученост учитеља о научном методу као и подстицаја за његову примену. Научним методом се најефикасније обављају истраживања која воде до потпуног описивања предмета – појаве, а подразумева три етапе (фазе):

- 1) непосредно емпиријско истраживање и опис чулно-конкретних запажања предмета – појава;
- 2) прелазак са чулно-конкретних запажања на исходно-апстрактне особине, односно познавање особина предмета – појава;

3) повратак процесу апстраховања на основу знања о особинама предмета – појава, односно процесу преласка од исходне апстракције ка целокупном теоријско-конкретном познавању предмета – појаве.

Наведене етапе (фазе) представљају пут ка конкретном, суштинском научном мишљењу, способном да се примени у пракси (Косо 2009). Научни метод у настави је посебно погодан за откривање и увођење основних појмова природних наука од најмлађег узраста, односно „откривања света”, јер тада ученик од пасивног посматрача постаје активни истраживач. Са дидактичког аспекта, сврха примене научног метода у настави јесте формирање научног погледа на свет. То се дефинише основним дидактичким принципом – принципом научности (Трнавац, Ђорђевић 1998). Усвајање одређеног начина размишљања, односно фаза научног метода, представља пут ка научном мишљењу, које се може применити у свакодневној пракси (Косо 2009).

Истраживачке активности или процеси, према мишљењу Шефера (2005), одвијају се кроз неколико фаза и то:

- дефинисање проблема и хипотезе истраживања,
- планирање реализације истраживања,
- реализација истраживања.

Да би се поткрепила примена овог метода, од изузетног је значаја да учитељи имају спознају о његовим ефектима у раду и стекну потребу за едукацијом. Како нема довољно података на тему ставова учитеља о примени научног метода у разредној настави, намеће се питање које је усмерено ка проучавању управо тог аспекта, а оно гласи: „Какве ставове имају учитељи наших школа према примени научног метода у разредној настави?”.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је испитати ставове учитеља о примени научног метода у разредној настави и утврдити да ли постоје значајне статистичке разлике у ставовима учитеља који су у свом раду примењивали научни метод у односу на оне који нису.

Хипотезе истраживања

X1) Учитељи имају позитиван став према примени научног метода у настави.

X2) Учитељи имају довољно средстава и обезбеђени су им услови за примену научног метода у настави.

X3) Постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља који су у свом раду имали прилике да примењују научни метод у односу на оне који нису.

Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 100 испитаника – учитеља из основних школа на територији општине Новог Сада: ОШ „Јожеф Атила”, ОШ „Никола Тесла”, ОШ „Јован Поповић” и ОШ „Иво Лола Рибар”, и то 94 (94%) испитаника женског пола, а 6 (6%) мушког пола. Средњу школу завршио је 1 (1%) испитаник, вишу школу завршило је 12 (12%) испитаника, високу школу завршило је 68 (68%) испитаника, док је мастер студије завршило 19 (19%) испитаника. Структура испитаника према годинама стажа је следећа: од 0 до 2 године стажа имало је 5 (5%) испитаника, од 3 до 10 година стажа имало је 10 (10%) испитаника, од 11 до 20 година стажа имало је 44 (44%) испитаника, од 21 до 25 година стажа имао је 21 (21%) испитаник, од 26 до 30 година стажа имало је 15 (15%) испитаника, док је преко 30 година стажа имало 5 (5%) испитаника. На основу увида у године стажа испитаника, можемо закључити да је највише учитеља са стажом између 11 и 20 година, њих 44. Овај податак указује нам, према Хубермановом концепту (према: Стевановић-Ајановић 1997), да је највећи број учитеља у раздобљу учитељског активизма и експериментисања. Следе учитељи са стажом од 21 до 25 година, тачније њих 21. Они спадају у тзв. мирно раздобље, карактеристично по самоприхватању и спокојству. За неке учитеље то раздобље представља стагнацију и незадовољство, критичку настројеност према колегама, просветном систему и административном особљу, ученицима и њиховим родитељима. Од 3 до 10 година стажа имало је 10 испитаника. То је стабилизацијска фаза у којој је учитељ стекао сигурност за успешно бављење учитељском професијом, развио осећај припадности професији, стекао осећај професионалне компетентности. Преко 30 година стажа имало је 5 испитаника. То је раздобље дезангажовања и смањивања интензитета радног напора. Учитеља који су тек засновали радни однос и који су још у фази прилагођавања и упознавања учитељске професије било је такође 5. Подаци којима располажемо указују на „Хуберманове снаге” које су спремне на активизам, експериментисање и примену нових стратегија. Наставно-научни метод је примењивало 48 (48%) испитаника у својој школи, док њих 52 (52%) није употребљавало наставно-научни метод у својој школи. Узорак истраживања је пригодног карактера. Од укупне популације испитаника, укључио је учитеље који су истраживачу били на располагању.

Сви испитаници су попуњавали Упитник од 20 ставки, са понуђеним одговорима на Ликертовој скали од 1 до 5. Одговори на питања у Упитнику понуђени су у функцији изражавања ставова испитаника о степену слагања са

наведеном тврдњом (1 – уопште се не слажем, 5 – потпуно се слажем). Скала ставова учитеља сачињена је на основу дугогодишњег посматрања и испитивања примене научног метода у оквиру основне школе са ученицима нижих разреда, као и изучавањем ефеката код ученичких постигнућа.

Опште карактеристике испитаника анализирани су дескриптивним статистичким методама. За проверу статистичке значајности разлика у скоровима на скали ставова између учитеља који су примењивали научни метод и оних који нису, примењен је т-тест независних узорака. За проверу поузданости скале у целини коришћена је мера интерне конзистенције изражена Кронбаховим алфа коефицијентом поузданости. Резултат Кронбаховог α коефицијента (*Cronbach's α*) инструмента је веома поуздан и износи 0,79, што је задовољавајући резултат и говори да је скала поуздана у терминима унутрашње конзистентности.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Истраживачким задацима настојало се утврдити какве ставове учитељи имају о самој примени научног метода у нижим разредима основне школе, као и има ли статистички значајне разлике у ставовима учитеља који су у свом пеагошком раду примењивали научни метод у односу на оне који нису. У циљу одређивања фактора Упитника о ставовима учитеља употребљена је експлоративна факторска анализа (ЕФА). Нормалност је испитивана Мардијановим мултиваријантним тестом за испитивање нормалности (*The Mardia's multivariate normality test*). Употребљени ротациони метод је облимин. Карактеристике ЕФА биле су КМО = 0,74 и Бартлетов тест $p < 0,001$. За одређивање оптималног броја фактора употребљена је паралелна анализа (*the parallel analysis*) и Хорнова паралелна анализа (*Horn's parallel analysis*). Над подацима ове студије, водили смо се овим формулама:

$$\lambda_q^{adj} \begin{cases} > 0 & \text{прихваћамо} \\ \leq 0 & \text{не прихваћамо} \end{cases} \quad (1)$$

$$\lambda_q \begin{cases} > \lambda^{mean} & \text{прихваћамо} \\ \leq \lambda^{mean} & \text{не прихваћамо} \end{cases} \quad (2)$$

где је λ_q q -та „сопствена” вредност (eigenvalue), λ_q^{adj} q -та прилагођена „сопствена” вредност (adjusted eigenvalue) и λ^{mean} средња вредност „сопствених” вредности. Уколико се наиђе на „сопствену” вредност која не испуњава једначине (1) и (2), поступак престаје (Хорн 1965). Средња вредност „сопствених” вредности ове студије износи 1, па се водимо следећим закључком:

1. „Сопствене” вредности (eigenvalue) које су веће од 1 прихватамо.
2. Прилагођене „сопствене” вредности (adjusted eigenvalue) које су веће од 0 прихватамо.

У Табели 1 приказане су „сопствене” вредности и прилагођене „сопствене” вредности.

Табела 1. „Сопствене” вредности (eigenvalue) и прилагођене „сопствене” вредности (adjusted eigenvalue)

Фактори	„Сопствене” вредности	Прилагођене „сопствене” вредности
1	4.99	3.39
2	2.05	0.59
3	1.16	0.12
4	0.87	-0.25

Узимајући у обзир да смо наишли на „сопствену” вредност која је мања од средње вредности, као и на услов да је прилагођена „сопствена” вредност мања од 0, стаје се са поступком избора фактора. На овај начин је одређено да број одговарајућих фактора буде 3. Тестирано је да ли су изабрана 3 фактора довољна и добијени резултати ($\chi^2 = 221,83$, $df = 133$, $p < 0.0001$) потврдили су задовољавајућу репрезентативност честица за поступке експлораторне факторске анализе. Укупан проценат објашњене варијансе износи 74%. Ајтеми чије факторско оптерећење није прелазило вредност 0,30 нису укључени у даљу анализу. Јединственост (*Uniqueness*) представља пропорцију заједничке варијансе променљиве. Остали ајтеми су подељени у 3 фактора чија структура је приказана у Табели 2. Први фактор је у Табели 2 означен као *Позитивне сјране* научног метода, а везан је за ставове о остваривању васпитно-образовних циљева путем научног метода. Примери тврдњи, тј. ајтема: (2) „Применом научног метода у настави ученик активно учествује”; (17) „Примена научног метода подстиче креативност учитеља”. Други фактор је означен као *Сјручно-методичка обученост учитеља за примену* научног метода, а обухвата схватања учитеља о њиховој обучености и степену едукације за реализацију научног метода у настави. Примери тврдњи: (10) „Упознат-а сам са могућностима примене научне методе у настави”; (6) „Имплементирање наставних садржаја који имају експериментални карактер олакшано је применом научног метода”. Трећи фактор је означен као *Услови за реализацију* научног метода и обухвата поимања учитеља о условима, како просторним, тако и материјалним. Примери ајтема: (18) „Потреба за применом научног метода је условљена величином учионице као и опремљеношћу учионице”; (13) „Примена научног метода изискује много додатног времена за припрему за час”.

Табела 2. Корелациона матрица између добијених фактора

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Фактор 1 – Позитивне стране	1	0,39	0,142
Фактор 2 – Стручно- методичка обученост	0,39	1	0,124
Фактор 3 – Услови	0,142	0,124	1

На основу резултата приказаних у Табели 2 можемо закључити да не постоји висока корелација између фактора, те да се они могу појединачно изоловати и као такви парцијално функционисати. За сваки фактор израчунат је Кронбахов алфа коефицијент поузданости. Он за Фактор 1 износи 0,84, за Фактор 2 је 0,69, док за Фактор 3 износи 0,61. За скалу у целини Кронбахов алфа коефицијент поузданости износи 0,79, што показује да је скала поуздана у терминима унутрашње конзистентности. Најоптерећенији је ајтем бр. 17, под називом *Позитивне стране*, који гласи: „Примена научног метода подстиче креативност учитеља” и износи 0,80. Овај резултат указује на тежњу учитеља да изађу из оквира устаљених метода које примењује традиционална настава и поткрепе је иновацијама у настави, које су извор креативности. Занимљив податак у оквиру овог фактора је најмање факторско оптерећење ајтема под бројем 14, који гласи „Радо реализујем наставну јединицу са иновативним методама као што је научни метод”. Оно износи 0,43 и показатељ је извесне контрадикторности резултата ова два ајтема. Дакле, учитељи сматрају да ће им примена научног метода подстаћи креативност, али је не примењују често. Иновативност је заробљена могућношћу за реализацијом. Још један ајтем у овире овог фактора је показао веома мало факторско оптерећење – „Применом научног метода ученици активно учествују у настави”. Овај резултат, а имајући у виду резултат претходног ајтема, води закључку да учитељи имају погрешну представу о структури и реализацији научног метода. Из овога произлази претпоставка да већина учитеља сматра да је овај метод утемељен фронталним видом реализације часа, а не активним учешћем самог ученика. Осим ова два ајтема, сви остали имају факторско оптерећење преко 0,50, што представља јасан показатељ свеобухватног позитивног става према примени научног метода у настави, чиме је потврђена хипотеза везана за позитивне стране научног метода у настави.

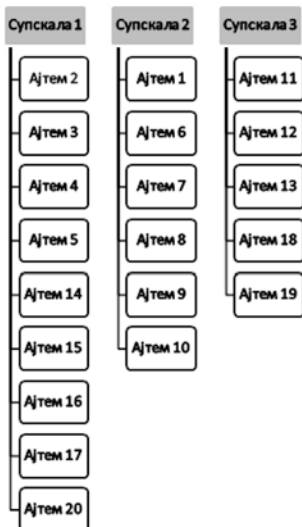
Поређење два најмање факторски оптерећена ајтема у оквиру првог фактора може се надовезати на следећи фактор под називом *Стручно-методичка обученост учитеља*, јер и ови резултати указују на веома ниску едукованост самих учитеља о научној методи. Најмање факторско оптерећење, које износи 0,37, у оквиру овог фактора има ајтем бр. 1, који гласи: „Учитељ

је у могућности да сам бира наставне методе за реализацију одређене наставне јединице”. Овај веома важан податак указује на ограниченост могућности самог учитеља да сам креира и одабира начин за реализацију часа. Спремност за уочавање нових перспектива наставе је онемогућена уколико учитељ није креатор самог часа. Ниско факторско оптерећење, које износи 0,40, има и ајтем бр. 10 – „Упознат-а сам са могућностима примене научног метода у настави”. Ово је репрезентативан податак ако се узме у обзир резултат претходног ајтема, јер уколико учитељ није иноватор и не користи методе које иду у корак са савременим образовно-васпитним системом, он не може да дође до спознаје о структури и етапама које носи настава подржана научним методом. Највеће факторско оптерећење, које износи 0,68, у оквиру овог фактора претрпео је ајтем бр. 7, који гласи: „Тематске јединице које захтевају непосредни контакт са околином могу се компензовати применом научног метода”. Резултати ајтема бр. 1 и ајтема бр. 10 са недовољним факторским оптерећењем ајтема бр. 7 доказују хипотезу везану за стручно-методичку обученост, јер применом научног метода не утиче се само на специфичност знања, већ се утиче и на когнитивне вештине неопходне за решавање свакодневних животних проблема и спремност за њихово решавање. Овај метод није усмерен апстрактним концептима и подстиче ученичко интересовање, те би фактор стручно-методичке оспособљености морао носити много веће факторско оптерећење. Установљено је да је од 100 испитаника чак 20 учитеља на крају упитника у делу намењеном за коментаре и сугестије навело да није упознато са овом методом и да постоји потреба за едуковањем учитеља на ову тему.

У оквиру трећег фактора под називом *Услови*, најоптерећенији ајтем који формира сам фактор је ајтем бр. 12, који износи 0,80 и гласи: „Ученици ће стећи потребно знање без обзира на наставну методу”, што предочава недостатак бихејвиоралног погледа учитеља на наставу данашњице. Дубоко утемељена, добро уиграна и успесима поткрепљена настава тешко је подложна изменама. Најмање факторско оптерећење, које износи 0,30, претрпео је ајтем бр. 18 – „Потреба за применом научног метода условљена је величином учионице као и опремљеношћу учионице”. Веома мало факторско оптерећење овог ајтема указује на упућеност испитаника да научни метод није условљен величином учионице. У овом фактору остали ајтеми су имали распон од 0,30 до 0,43, што доказује да учитељи сматрају су им услови за примену научног метода неповољни. Добијени резултати делимично потврђују хипотезу која се односи на услове за примену јер, иако су им просторни услови омогућени за реализацију научног метода, потребно је обезбедити и додатна средства и материјал за огледе.

На основу добијених резултата направљене су три супскале које су у наставку анализирани. Супскале 1, 2 и 3 (проистекле из три фактора самог истраживања) представљају суму ајтема приказаних на дијаграму.

Дијаграм 1. Супскале



У Табели 3 приказане су дескриптивне карактеристике супскала, односно фактора за испитанике који су користили научни метод у наставном процесу. У Табели 4 приказане су дескриптивне карактеристике супскала за испитанике који нису употребљавали научни метод у наставном процесу.

Табела 3. Дескриптивна статистика супскала испитаника који су примењивали научни метод

	Н	Мин.	Макс.	Средња вредност	Медијана	Стандардна девијација
Супскала 1	48	27	45	37,77	38	4,04
Супскала 2	48	18	30	26,46	27	2,38
Супскала 3	48	9	23	17,35	17	3,32

Табела 4. Дескриптивна статистика супскала испитаника који нису примењивали научни метод

	Н	Мин.	Макс.	Средња вредност	Медијана	Стандардна девијација
Супскала 1	52	23	43	37,02	38	4,88
Супскала 2	52	17	30	25,10	25	2,93
Супскала 3	52	12	24	18,58	19	2,55

Резултати т-теста приказани су у Табели 5.

Табела 5. Резултати т-теста – поређења средњих вредности супскала испитаника који су примењивали научни метод и оних који нису

	Тест статистика	р вредност
Супскала 1	0,841	0,402
Супскала 2	2,562	0,012
Супскала 3	-2,053	0,043

Статистички значајна разлика код супскале 1 између испитаника који су употребљавали научни метод и оних који нису није утврђена ($p = 0,402$). Статистички значајна разлика код супскале 2 између испитаника који су употребљавали научни метод и оних који нису је утврђена ($p = 0,012$). Статистички значајна разлика код супскале 3 између испитаника који су употребљавали научни метод и оних који нису је утврђена ($p = 0,043$). Резултати не указују на постојање статистички значајне разлике код супскале 1 између ове две групе испитаника. Резултати указују на постојање статистички значајне разлике код супскале 2 између ове две групе испитаника, као и на постојање статистички значајне разлике код супскале 3 између ове две групе испитаника. Значајне статистичке разлике постоје код супскале 2 (Фактор 2) и 3 (Фактор 3), под називима *Стручно-методска обученост* и *Услови за примену*. Ово је веома важан податак који указује на могућност лакшег превазилажења условних потешкоћа учитеља који су у свом раду имали прилике да примењују научни метод, као могућност лакшег прихватања стручно-методичке обуке на ову тему.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања спроведеног у оквиру испитивања ставова учитеља о примени научног метода показују да учитељи имају позитивну слику о примени научног метода у пракси, што доказује прву хипотезу истраживања. Иако су сви ајтеми у оквиру фактора *Позицијне сйране* имали високо факторско оптерећење, издваја се становиште учитеља које се односи на дестимулативну примену научног метода у настави. Мало факторско оптерећење које се показало на ајтему који указује на активну улогу ученика у настави потврђује тврдњу да учитељи нису довољно едуковани о примени и ефектима научног метода у настави. Из сегмента истраживања који се односи на сугестије и предлоге учитеља на крају Упитника, где чак 20 учитеља износи потребу за стручним усавршавањем, закључује се да учитељи немају довољно знања о научној методи и зато га у пракси не примењују често. Ово становиште може се надовезати на истраживање о препознавању особина научности у настави, где се установило да су наставници само делимично свесни формирања научног погледа на свет код ученика (Сагианис, Димо-

пуолус 2018). Учитељ је тај који ствара подстицајно окружење, његов лик и компетенција, како истичу Скоморац и Рустемпашић (2020), од круцијалног су значаја за унапређење наставног процеса и осавремењавање наставе, јер јачање самопоуздања код учитеља може да се оствари усмеравањем наставног процеса ка новим начинима координирања наставног процеса. Цвјетићанин и Сегединац (2011), који су испитивали методичку обученост учитеља за примену научног метода, сматрају да са обуком треба почети на самом почетку учитељског образовања. Уско испреплетани са стручно-методичком обученошћу наставника су и ставови учитеља о условима за примену научног метода. Након оповргнуте друге хипотезе која је везана за услове за реализацију научног метода у настави, добио се јасан увид у становишта учитеља да немају довољно услова за реализацију научног метода. Сматрају да им је потребна додатна материјална подршка да би обезбедили довољна средства за извођење огледа. Истраживање реализовано у Турској 2019. године (Умит, Абузер, Фуат 2019) преплиће се са становиштем Цвјетићанина и Сегединца (2018), а односи се на закључак да учитељи немају могућност да стекну експлицитно знање о примени научног метода у основним студијама. Ово ограничење је примарна препрека у њиховој спознаји и мотивацији за примену научног метода у настави.

На основу утврђивања значајне статистичке разлике код супскала 2 и 3, поређењем учитеља који су примењивали научни метод у настави у односу на оне који нису, доказује се трећа хипотеза истраживања и закључује се да ставови учитеља о условима за примену научног метода, као и њихова едукација, могу да се унапреде уколико га учитељи буду примењивали у настави. У истраживањима која су реализована у Аустралији и Аризони примењени су одређени курсеви да би се унапредило знање о научном методу у настави (МекДоналдс и др. 2019; Канипе, Конорадо Вердуго 2020). Ако су узме у обзир чињеница да је највећи број испитаника (44%) у раздобљу учитељског активизма, потенцијал за стручно усавршавање о научном методу није искоришћен. Недовољна оспособљеност учитеља за примену научног метода је респектабилан показатељ потребе за побољшањем методичких аспеката наставе. Резултати истраживања указују на потребу за даљим истраживањима која су усмерена на научни метод у образовној пракси, као и успостављање модалитета за његову примену.

ЛИТЕРАТУРА

Бошњак, Обадовић (2009): М. Бошњак, Џ. Д. Обадовић, *Analiza zastupljenosti izbornog predmeta Ruka u testu – otkrivanje sveta u nastavnoj praksi u Zapadnobosanskom okrugu, Pedagogija*, 1(64), 254.

Вандерволф, Кук, Коутс, Кроп (2005): С. Н. Vanderwolf, М. Cook, R. T. Coutts, D. Cropp, *Teaching Science in the 21st Century: An Examination of Canadian Science Cur-*

ricula From Kindergarten To Grade 12, A report prepared for the Society for Quality Education Waterloo, Ontario.

Гелман, Бренеман (2004): R. Gelman, K. Brenneman, Science learning pathways for young children, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 150–158.

Дакуидрекеџи (2014): M. R. Dakuidreketi, Scientific Method and Advent of Literacy: towards Understanding Itaukei and Indo-Fijian School Students' Differential Achievement in Science, *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 99–109.

Де Зан (2005): I. De Zan, *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga.

Зајечарановић (1974): G. Zaječaranović, *Osnovi metodologije nauke*, Beograd: Fakultet političkih nauka.

Иео (1986): P. P. Yeo, Scientific Method and the Rhetoric of Science in Britain, 1830–1917, In: *The Politics and Rhetoric of Scientific Method: Historical Studies*, Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Ивић, Пешикан, Антић (2003): I. Ivić, A. Pešikan, S. Antić, *Aktivno učenje*, Beograd: Institut za psihologiju.

Јокић (2004): S. Jokić, Više od eksperimenta, *Prosvetni pregled, Pedagoška praksa*, Beograd, 574.

Јокић (2006): S. Jokić, *Teching Science in Primary School: Serbian experience with the project „Ruka u testu” (Hands-on, La main à la pâte)*, The International Workshop Science Literacy and Lifelong Learning. Europe towards a Knowledge-based Society, 18–20 May, Bucharest, Romania.

Канипе, Коронадо Вердуго (2020): M. M Canipe, J. Y. Coronado Verdugo, The influence of a science methods course on prospective elementary teachers' visions of science teaching, *Journal of Educational Research and Practice*, 2020, 10, 299–316. Retrieved in April 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279949.pdf>.

Косо (2009): P. Kosso, The Large-scale Structure of Scientific Method, *Science & Education*, 18, 33.

Крижинац, Лацић (2010): I. Križanac, S. Lacić, Primjena prirodoslovske metode u početnoj nastavi prirodoslovlja Kruženje vode u prirodi, *Napredak*, 152(1), 109–120.

Лаудан (1968): L. Laudan, Theories of Scientific Method from Plato to Mach, *History of Science*, 7, 1–38.

Ледерман (1998): G. N. Lederman, The State of Science Education: Subject Matter Without Context, *Electronic Journal of Science Education*, 3(2).

Летина (2016): A. Letina, Strategije aktivnog učenja u nastavi Prirode i društva, *Journal for Pedagogical & Educational Matters*, 65, 7–32.

Лосон (2009): E. Lawson, Basic Inferences of Scientific Reasoning, Argumentation, and Discovery, *Wiley periodicals, Inc; Science Educations*, 94, 336–364.

Милутиновић (2016): J. Milutinović, *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

МекДоналдс, Кливе, Канаса (2019): C. V. McDonalds, H. Klieve, H. Kanasa, Exploring Australian Preservice Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science Using Dimensions of Attitude toward Science (DAS), *Research in Science Education*, Australia.

Оперман, Брунер, Еклс, Андерс (2017): E. Oppermann, M. Bruner, J. S. Eccles, Y. Anders, Uncovering young children's motivational beliefs about learning science, *Journal*

of *Research in Science Teaching*, 55(3), 339–421. Retrieved in June 2021 from <https://doi.org/10.1002/tea.21424>.

Ристић (2006): Ž. Ristić, *O istraživanju, metodu i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Рудолф (2005): J. L. Rudolph, Epistemology for the masses: The origins of the scientific method in American schools, *History of Education Quarterly*, 45, 341–376.

Рустемпашић (2018): S. M. Rustempašić, *Problemsko učenje*, Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Сагианис, Димополус (2018): S. Sagiannis, K. Dimopoulos, Greek primary school teachers' awareness of the special features of scientific language: implications for science curricula and teachers' professional development, *The Curriculum Journal*, 29, 387–405.

Скоморац, Рустемпашић (2020): P. S. Skomorac, S. M. Rustempašić, Primjena metode eksperimenta u nastavi моје okoline, *Zbornik Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 23(22), 165–180.

Сузић (2014): N. Suzić, Nastavu sa memorisanja i reprodukcije pomjeriti ka učenju, *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspective*, Užice: Učiteljski fakultet, 285–296.

Сузић (2017): N. Suzić, Humanistička dimenzija pedagoške futurologije, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 29(3), Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet, Republika Srpska, ВІН, 1–15.

Стевановић, Ајановић (1997): M. Stevanović, Dž. Ajanović, *Školska pedagogija*, Varaždinske toplice, Tonimir.

Танг, Кофи, Елби, Левин (2009): X. Tang, J. E. Coffey, A. Elby, D. M. Levin, The Scientific Method and Scientific Inquiry: Tensions in Teaching and Learning, *Electronic Journal of Science Education*, 94, 29–47, Retrieved in June 2021 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.20366>.

Трнавац, Ђорђевић (1998): N. Trnavac, J. Đorđević, *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga komerc.

Умит, Абүзер, Фуат (2019): D. Umit, A. Abuzer, T. Fuat, Prospective Early Childhood Teachers' Understandings on the Nature of Science in Terms of Scientific Knowledge and Scientific Method, *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 675–690, <http://www.hrpub.org>.

Хаиг (2005): B. D. Haig, An Abductive Theory of Scientific Method, *Psychological Methods*, 10(4), 371–380.

Хорн (1965): J. L. Horn, A rationale and test for the number of factors in factor analysis, *Psychometrika*, 30(2), 179–185.

Цветићанин, Сегединац (2007): S. Cvjetićanin, M. Segedinac, Primena eksperimenta u saznaјnom процесu nastave poznavanja prirode, *Inovacije u nastavi*, 3, 132–141.

Цветићанин, Сегединац, Сучевић (2011): S. Cvjetićanin, M. Segedinac, V. Sucevic, Application of the scientific method in the integrated science teaching, *The New Educational Review*, 26(4), 119.

Шефер (2005): J. Šefer, *Kreativne aktivnosti u tematskoј nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Milica P. Bajić

Elementary school "Jožef Atila"
Novi Sad

Gordana V. Kozoderović

University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor
Department of Science

Mia R. Marić

Department of Social Studies

TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS THE APPLICATION OF THE SCIENTIFIC METHOD IN LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: The application of the scientific method in lower elementary grades, through problem-solving, introduces students to the stages of scientific research itself. Bringing the process of science and scientific thinking closer to students is a great challenge for teachers of today. The aim of our research was to determine the attitudes of teachers towards the application of the scientific method in teaching, as well as to determine whether there is a significant statistical difference in the attitudes of teachers who applied the scientific method in their work, compared to those who did not. The Socio-Demographic Questionnaire and the Questionnaire for Measuring Teachers' Attitudes were applied as the research instruments. In order to determine the factors of the Questionnaire, exploratory factor analysis (EFA) was used and the existence of three factors was established. Comparison of the mean values of each group of factors, in particular, between teachers who used the scientific method and those who did not, was performed using the t-test for independent samples or the Wilcoxon test. The research was conducted on a sample of 100 teachers from four primary schools in the municipality of Novi Sad. The obtained results indicate that teachers are not sufficiently acquainted with the possibilities of applying the scientific method. They believe that they need additional professional training on how to apply the scientific method in teaching and that better equipped classrooms would facilitate the implementation of this method in teaching.

Keywords: scientific method, teachers, teaching methods, teaching improvement.

ПРИКАЗИ

Марија Ж. Ненадић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 371.3::811.111:366
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.441N
Примљен: 14. јануар 2022.
Прихваћен: 25. март 2022.

ИНКОРПОРИРАЊЕ МОРФОЛОГИЈЕ У НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

(Laurie Bauer, Paul Nation, *English morphology for the Language Teaching Profession*, Routledge, New York, 2020, 177 стр.)

English morphology for the Language Teaching Profession (Морфологија енглеског језика за наставно особље) представља плод коауторства Лорија Бауера и Пола Нејшна, професора лингвистике на Универзитету Викторија у Велингтону. Књига је објављена 2020. године и чини једну од публикација издавачке куће Рутлиц посвећених морфологији. Наводи се да је циљ ове монографије двострук – аутори желе пружити појашњења свих могућих начина конструисања лексичких јединица у енглеском језику, али и корисне стратегије које би помогле говорницима којима енглески није матерњи језик да учврсте своја знања из ове области.

Монографија се састоји од деветнаест нумерисаних поглавља, поређаних следећим редом: 1) *Учење морфологије енглеског језика* (1–18), 2) *Прејд-јосјавке* (19–20), 3) *Гласови и њихови* (21–26), 4) *Множина именица* (27–42), 5) *Категорија њиховости* (43–46), 6) *Компаратив и суперлатив* (47–51), 7) *Наставак за њихови јединице -s* (52–53), 8) *Глаголски наставак -ing* (54–55), 9) *Прошло време и њихови њихови* (56–74), 10) *Бројеви* (75–78), 11) *Сложенице* (79–83), 12) *Творба именица* (84–105), 13) *Творба глагола* (106–110), 14) *Творба њихови* (111–125), 15) *Творба њихови* (126–129), 16) *Творба речи њихови* (130–149), 17) *Творба речи без афикса* (150–159), 18) *Научена њихови* (160–165) и 19) *Морфологија и њихови* (166–168).

У првом поглављу – *Учење морфологије енглеског језика* (1–18) – аутори износе тврдњу да деца којој енглески није матерњи језик пред собом имају много тежи задатак приликом савладавања морфологије енглеског језика од деце којима овај језик јесте матерњи. Стога, стицање знања о најразличитијим творбеним морфемама изискује ослањање на адекватне стратегије учења. Бауер и Нејшн пружају конструктивне савете са циљем развијања свести о

томе да се речи састоје од мањих језичких јединица – морфема. Скреће се пажња и на само тестирање наученог, па аутори прилажу разноврсне тестове који би томе допринели. Поглавље је закључено напоменом да књига садржи индекс појмова, те да може бити од изузетне помоћи, како наставницима тако и ученицима, у савладавању области које представљају проблеме.

Друго поглавље – *Прејийосїавке* (19–20) – истиче тежње аутора ка упрошћавању језика коришћеног у монографији. Ипак, сугерише се да се од читаоца очекује поседовање одређених знања из ове области. Та знања укључују: 1) разазнавање врста речи и морфолошких категорија, 2) познавање транскрипције и појединих фонолошких категорија попут акцента и слога и, напослетку, 3) знање о афиксима – суфиксима и префиксима – морфемама које се јављају уз основу, али не као самосталне језичке јединице.

Гласови и їравойис (21–26) представља треће поглавље ове публикације. Бауер и Нејшн започињу ову целину навођењем разлога за коришћење двају типова заграда у књизи. Наиме, угласте заграде наговештавају читаоцу да је омеђена јединица глас, док изломљене заграде оивичавају фонему. Након овог појашњења, аутори табеларно приказују сугласнике класификоване по начину изговора, али и вокале које деле на монофтонге и дифтонге. Укратко се дотичу и питања акцента, говорећи да, како је књига морфолошке природе, неће претерано задирати у ову тему. Напослетку, таксативно се приказују правила која се тичу правописа и изговора, чиме аутори закључују ову целину.

У четвртом поглављу ове монографије насловљеном *Множина именица* (27–42), аутори испитују начине конструисања множинских облика речи. Осим најустаљенијег типа који је одликован додавањем наставка *-s* на именицу у једнини, постоји још неколико начина како би се ово постигло. Бауер и Нејшн помињу следеће могућности: 1) умлаут множина – тип множине која има другачији вокал у односу на једину, 2) промена безвучног фрикатива у звучни, 3) множина која се завршава гласом [n], 4) множина именица које се завршавају фонемом <о>, 5) именице које немају маркер за множину, 6) множина именица потеклих из грчког, латинског, француског и јеврејског и 7) *pluralia tantum* именице.

Једна од битнијих категорија приликом проучавања флексивног система енглеског језика – генитивни маркер – подробно је описана у петом поглављу насловљеном *Кайїєторија їрїїагносїїи* (43–46). Аутори оспоравају становиште које је заступљено у традиционалним граматикама енглеског језика, а то је да се овај маркер налази само иза именица, иако, уопштено говорећи, ова употреба и јесте најфреквентнија. Наводе се примери употребе овог маркера иза предлога (*the man I spoke to's idea*), глагола (*the woman I met's greeting*) и прилога (*the dog outside's barking is annoying*). Бауер и Нејшн, надаље, испитују заменице којима, такође, можемо маркирати припадност, деле-

ћи их у две категорије – слабе и јаке форме. У закључном осврту аутори се враћају именицама, назначавајући инструкције о маркирању присвојности.

Наредна целина – *Компаратив и суперлатив* (47–51) – бави се формирањем компаративних и суперлативних форми енглеских придева и прилога. Аутори најпре описују компарацију придева, истичући да постоје два начина формирања ових облика – позиционирањем лексема *more* и *the most* испред позитива или додавањем наставака *-er* и *-est* на позитив. Бауер и Нејшн дају смернице када је сигурније користити пређашњи тип компарације, а када потоњи. Напослетку, аутори укратко описују и компарацију прилога, која може бити правилна и неправилна.

У седмом поглављу које је насловљено *Наставак за треће лице једнине -s* (52–53), Бауер и Нејшн у кратким цртама описују суфикс *-s* који се користи за формирање трећег лица једнине презента. Одступање од овог правила, истичу аутори, јесу модали, па се, стога, наводи и њихов списак како би се у потпуности разграничило уз које глаголе треба користити овај суфикс. Приложене су и инструкције о коришћењу суфикса *-s*, али и његових варијација *-es* и *-ies*.

Још један флективни наставак који се не користи на модалним глаголима описан је у осмој целини ове монографије – *Глаголски наставак -ing* (54–55). Најпре се наглашава особина једносложних глагола чија се основа састоји од кратког вокала праћеног сугласником, где се тај сугласник приликом додавања суфикса *-ing* дуплира (*dab – dabbing, gas – gassing*). На одступања у правопису наилазимо и када се глаголи завршавају фонемом <e> (*arrive, come*), јер се у том случају овај наставак брише, па тек онда додаје суфикс *-ing*. Бауер и Нејшн закључују поглавље констатацијом о вишеструким функцијама ове форме, а то су: 1) учествовање у формирању *Present Progressive* времена, 2) формирање партиципа садашњег, 3) именичка функција и 4) придевска функција.

Прошло време и партицип прошлог времена (56–74) јесу тема девете целине ове публикације. Бауер и Нејшн експлицирају да је већина глагола у енглеском језику правилна, те формирају поменуते прошле облике додавањем суфикса *-(e)d* на инфинитив глагола. Након тога аутори прилажу и листу глагола који могу имати и правилан и неправилан облик, сугеришући да дијалекат игра кључну улогу у преовладавању једне наспрам друге форме. Ипак, значајан део овог поглавља посвећен је неправилним глаголима. У овом делу аутори анализирају аблаут, тј. промену вокала која представља једну од карактеристика неправилних глагола.

Бауер и Нејшн започињу поглавље *Бројеви* (75–78) листом основних бројева, од којих група бројева 13–19 садржи суфикс *-teen*, док десетице, кренувши од 20 па све до 90, садрже суфикс *-ty*. Након тога, аутори описују и редне бројеве који се творе тако што се на основу додаје суфикс *-th*. Знатна пажња посвећена је и броју *imp*, који је описан као „недефинисани рела-

тивно велики број” (стр. 78). Ипак, аутори наглашавају да се поменути број никада не појављује у овом облику, већ наилазимо на форме попут *umpteen* и *umpty – umpth*. Поглавље је заокружено листом бројева са недефинисаном вредношћу, али фреквентном употребом у енглеском језику (*gazillion, bajillion, squillion*).

У једанаестом поглављу насловљеном *Сложенице* (79–83), Бауер и Нејшн анализирају два типа сложеница које могу креирати и особе којима енглески није матерњи језик. Први тип чине сложенице настале спајањем именице и глагола, што можемо видети у примеру *taxi-driver*. Друга категорија којом аутори закључују ову целину јесу ендоцентричне сложенице (*endocentric compounds*), које представљају спој две именице, што можемо уочити у лексеми *textbook*.

Аутори започињу целину *Творба именица* (84–105) констатацијом да именице можемо образовати додавањем наставака на друге именице, глаголе или придеве. Најпре испитују формирање именица суфиксалном творбом већ постојеће именице, а неки од најпродуктивнијих наставака јесу *-dom, -hood* и *-ship*. Надаље, Бауер и Нејшн проучавају именице које су потекле од глагола, набрајајући најчесталије суфиксе за овај тип творбе. Поглавље је закључено анализом придева и суфикса за творбу именица, од којих аутори посебно издвајају наставке *-ness* и *-ity*.

Описивају творбу именица, аутори у поглављу *Творба глагола* (106–110) испитују и начине конструисања ових језичких јединица. Истиче се да су два најпродуктивнија суфикса за творбу глагола *-ize* и *-ify*, међу којима се јавља однос међусобне искључивости. Наиме, у контекстима појављивања пређашњег суфикса не може се јавити потоњи и обрнуто. Надаље, Бауер и Нејшн помињу још два суфикса за образовање глагола: *-ate* (*activate, differentiate*) и *-en* (*awaken, broaden*), прилажући уз њих мноштво илустративних експоната. Иако је фокус ове целине на суфиксацији, аутори сугеришу да глаголе можемо образовати и префиксацијом, набрајајући неке од најчесталијих префиксоида попут *de-* (*debug, deactivate*), *dis-* (*disarm, displace*) и *en-* (*enable, encircle*).

Творба придева (111–125) представља четрнаесто поглавље ове монографије. Аутори истичу да придеве можемо образовати додавањем суфикса на именицу, глагол или други придев. Након прегледа најфреквентнијих афикса који одликују енглеске придеве, Бауер и Нејшн усмеравају своју пажњу на суфикс *-ing* који може бити и именички и придевски наставак. Закључује се да акценат игра битну улогу приликом разлучивања врста речи, а ову констатацију аутори поткрепљују примерима.

У наредној целини – *Творба прилога* (126–129) – Бауер и Нејшн укратко сумирају начине помоћу којих можемо оформити ове лексеме, истичући да најчешћи случај представља додавање суфикса *-ly* на придевску основу. Ипак, аутори наглашавају да постоје и придеви одликовани овим суфиксом,

те да се мора посветити посебна пажња овим језичким јединицама. Поглавље је заокружено чињеницом да постоје и други суфикси који могу образовати прилоге, али са знатно мањом учесталостију. Аутори наводе следеће: *-wise* (*clockwise, likewise, profitwise*), *-ward/wards* (*backward/backwards, downward/downwards*), *-ways* (*edgeways, sideways*) и *-s* (*downstairs, sometimes*).

Различити типови префиксоида разматрани су у шеснаестом поглављу монографије – *Творба речи њрефиксацијом* (130–149). Аутори наглашавају да су приложени наставци класификовани у зависности од тога да ли маркирају негацију, локацију, величину или број. Кренувши од негације, Бауер и Нејшн набрајају префиксе којима ову категорију можемо означити. Неки од најчесталијих јесу: *un-* (*unbar*), *in-* (*invaluable*), *non-* (*nonverbal*) и *a-* (*amoral*). Потом се испитују и наставци којима означавамо време и место. Аутори образују мноштво поткатегорија у оквиру ове целине, разматрајући да ли се радња десила пре или касније у времену, односно изнад или испод у простору. Надаље се проучавају и префикси који означавају величину, почевши од наставака који се користе за мале предмете (*mini-*, *micro-*, *nano-*) до оних који карактеришу велике (*super-*, *maxi-*, *mega-*, *macro-*). Аутори закључују поглавље префиксима који маркирају бројеве (*mono-*, *semi-*, *bi-*, *multi-*).

Након детаљног разматрања суфиксације и префиксације, у наредном поглављу насловљеном *Творба речи без афикса* (150–159), аутори дају преглед и осталих начина помоћу којих можемо креирати нове лексеме. Најпре се дотичу конверзије, истичући да именица и глагол неретко имају исту структуру у енглеском језику. Бауер и Нејшн пружају мноштво примера које одликује овај творбени процес, изводећи закључак да овакве врсте речи имају сродно значење. Испитавши конверзију, аутори анализирају и речи које имају слично значење, а разликују се у вокалу. Неки од наведених примера јесу *abide/abode*, *bleed/blood*, *feed/food*. Напоследку, пружа се опис именица и глагола одликованих истом структуром, али диференцираних по акцентованом слогу.

У осамнаестој целини – *Научена њтворба* (160–165) – аутори анализирају речи грчког и латинског порекла. У првом потпоглављу даје се преглед неокласичних сложеница (*neoclassical compounds*) чије је значење донекле мотивисано. Наредно потпоглавље пружа опис латинских префикса и основа који су, као целина, доспели у енглески језик. Аутори наводе да значење ових конструкција није фиксирано и прилажу табеларни приказ најчешћих комбинација.

Морфологија и учесталост (166–168) представља последње поглавље ове монографије. Бауер и Нејшн износе став да се флективни афикси чешће употребљавају од деривационих, те не чуди чињеница о немогућности потпуног меморисања потоње категорије. Стога, аутори анализирају СОСА корпус не би ли увидели који се деривациони афикси најчешће користе како би будућим генерацијама скренули пажњу на продуктивне форме.

Увидом у садржај монографије *Морфологија енглеског језика за наставно особље* може се закључити да Лори Бауер и Пол Нејшн пружају детаљан опис најбитнијих категорија из области морфологије. Основне карактеристике ове публикације које желимо истаћи јесу разумљивост и кохерентност које не иду на штрб презентоване садржине. Поред темељно истраженог и научно поткрепљеног теоријског дела, монографија садржи и решења за практичне проблеме са којима се наставници могу сусрести у учионици. Из истог разлога наведен је и списак коришћене литературе која може бити полазна тачка свакоме ко жели постати проучавалац ове дисциплине. Узевши у обзир све наведено, закључујемо да је ова монографија уистину вредна пажње и вишеструко корисна и подстицајна за наставак истраживања из области морфологије.

Горица Р. Томић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и
књижевности

УДК 316.772.4:[37::811.111'243
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.447T
Примљен: 25. фебруар 2022.
Прихваћен: 27. мај 2022.

РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРНЕ (КОМУНИКАТИВНЕ) КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У СРБИЈИ

(Биљана Радић-Бојанић, *Инијеркултуралност и културни идентитет
наставника енглеског језика*, Нови Сад: Филозофски факултет, 2019, 165 стр.)

У 21. веку, у времену у којем се, с једне стране, контакти и комуникација међу говорним представницима различитих, не само матерњих већ и различитих других и страних језика и њима припадајућих култура, интензивирају захваљујући већој покретљивости светског становништва, али и развоју и доступности напредних технологија, а, с друге стране, бивају израженије неједнакости, поделе и конфликти у светским друштвима, настава културе у учионици, учење и развијање вештине интеркултурне (комуникативне) компетенције у школовању и образовању, односно значај подизања свести о њој, сами се за себе намећу. Другачије речено, вештина интеркултурне (комуникативне) компетенције јесте наша потреба уколико желимо успешно да одговоримо на немали број изазова са којима се као друштво овог првог века трећег миленијума суочавамо. Развијајући ову, тзв. пету вештину, интеркултурно компетентни припадници различитих култура у контакту постају не само свеснији културе којој припадају, односно спремнији да истражују сличности и разлике међу културама већ и отворенији према прихватању културних различитости (Абрамс 2020: 15).

Само један од начина на које се интеркултурна комуникативна компетенција може научити и разви(ја)ти, а који је у данашње време све доступнији, јесте настава страног језика (Абрамс 2020: 41), и то посебно настава енглеског језика као „глобалног заједничког језика”, а код нас у Србији, додатно, и као „одомаћеног страног језика” (Прћић 2014: 31). Да је ово само један од могућих начина, али, без сумње, онај који заузима особито важну позицију у интеркултурном образовању за 21. век, односно усвајању културолошких знања као кључног елемента у интеркултурној комуникацији

(Абрамс 2020: 19), баш као и онима који овај процес изводе – наставницима и предавачима страног језика, сведочи и монографија *Интеркултуралности и културни идентитети наставника енглеског језика*, ауторке Биљане Радић-Бојанић (2019). Иако је настава културе увек представљала део наставе енглеског језика као страног, што и сама ауторка (Радић-Бојанић 2019: 17, 38) монографије коју овде намеравамо да прикажемо, али и неки други аутори (в. нпр. Викторија, Санциамчит 2021: 2) исправно примећују, и иако је потреба за интеркултурно образованим наставницима (страних језика) и интеркултуралношћу у настави страних језика увек постојала, утисак је да је вештина интеркултурне (комуникативне) компетенције у учионици 21. века пуно потребнија, посебно ако се узме у обзир то да људи све чешће бораве, па и да се трајно наставују у страним државама.

Монографија *Интеркултуралности и културни идентитети наставника енглеског језика* (Радић-Бојанић 2019) у издању Филозофског факултета у Новом Саду представља резултат ауторкиног рада на пројекту „Језици и културе у времену и простору”, који је финансирало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Уз *Предговор* (11–12) и *Увод* (13–19), монографија садржи 9 поглавља, *Закључна разматрања* (153), *Литературу* (155–164) која броји 111 (домаћих и страних) референци и *Изворе* (164–165).

После предговора, ауторка у уводу најпре представља тему монографије, то јест значај наставника страног (енглеског) језика у процесу увођења (интер)културне (комуникативне) компетенције у наставу страног језика и њеног даљег развијања код оних који су им поверени на подучавање, а, посебно, код будућих наставника страног (енглеског) језика. Према писању Радић-Бојанић (2019: 13), интеркултурну компетенцију могуће је дефинисати као „способност да успешно [тј. друштвено ефикасно и на начин који одговара датом друштвеном контексту] комуницирамо са припадницима других култура”, што за последицу има и промену нашег когнитивног и афективног стања. Другачије речено, ова компетенција нас оспособљава за то да мењамо и себе и своје виђење других, али и за то да научимо да у контексту културних различитости и у ситуацијама у којима појединац одбија да учи неки страни језик, јер му је култура која је за њега везана страна, далека, а често и одбојна, деламо као међукултурни медијатори, препознајући, освешћујући и поштујући и сопствене и туђе вредности. У ствари, виши ниво свести о значају вештине интеркултурне (комуникативне) компетенције позитивно утиче на учење и употребу језика дате културе, односно страног језика (Радић-Бојанић 2019: 15).

Прво поглавље монографије које носи наслов *Димензије интеркултуралности у настави страних језика* (21–35) бави се интеркултуралношћу у настави страних језика уопште, односно описује и дефинише оне димензије које се морају узети у обзир у једној мултикултурној образовној средини

да би образовни процес био успешан, као и да би сви ученици или студенти имали једнаке могућности да се образују и да постану пуноправни чланови једног друштва. У поглављу се додатно дискутује на тему проблема с којима се учесници образовног процеса могу срести уколико не поседују довољно развијену интеркултурну компетенцију, то јест, уколико не познају механизме функционисања других култура, али и нека њихова могућа решења, као што је прилагођавање уобичајеном начину комуникације у датој култури и сл. Према мишљењу ауторке монографије, димензије интеркултуралности од којих зависи понашање и наставника и ученика (или студената) у учионици треба разумети као питање градијентности унутар једне културе, будући да се оне не испољавају у једнаком обиму код свих припадника једне културне заједнице. Разматране димензије обухватају: (а) (низак или висок) индекс моћи, (б) индивидуализам (као карактеристику западне културе) наспрам колективизма, који је карактеристичан за источне културе, (в) маскулинитет наспрам феминитета, (г) (низак или висок) индекс избегавања несигурности и неизвесности и, на крају, (д) димензију дугорочне (наспрам краткорочне) оријентације.

Друго поглавље, *Принципи интеркултурне комуникације у настави страних језика* (37–54), представља основна начела интеркултурне компетенције у процесу наставе и учења страног (енглеског) језика, односно нај-ефикасније и најефектније начине на које се ова начела уче и примењују у пракси. Иако, наравно, не постоји само један начин да се буде интеркултурно компетентан, ауторка као вероватно најбољи начин подучавања интеркултурне комуникације издваја језик. Наиме, учећи неки други или страни језик, ученици проширују не само знања о другој култури чији је тај језик неизоставни део, већ и знања о сопственој култури (в. и Абрамс 2020: i), и то захваљујући упоређивању и контрастирању различитих елемената култура у контакту, чиме постају отворенији, емпатичнији и трпеливији према другима и другачијима.

У наставку другог поглавља описују се и објашњавају основна начела интеркултурне комуникације која дају поједини аутори, а која, мада нису сама за себе интеркултурна, представљају базу за увођење интеркултурних елемената (као једне врсте надградње) у наставу страног језика. Овде су дати и задаци наставника и ученика у оквиру процеса учења претходно поменутих начела у настави страног језика. Када су у питању сама начела, она се, наиме, односе на: (а) активно конструисање знања и искустава, (б) успостављање веза између старих и нових знања и искустава у сусрету с другом културом, што је посебно важно јер на овај начин ученици почињу да релативизују сопствену културу и ублажавају етноцентризам, (в) друштвену интеракцију, (г) рефлексiju као критички осврт и однос према сопственој и туђој култури, која притом може да помогне да се избегне погрешна употреба језика и (д) одговорност за успешно комуницирање на језику који се користи. Свако опи-

сано начело ауторка је богато опримерила ситуацијом из наставне праксе, и то не само из наставе енглеског као страног језика и англофоних култура већ и из наставе других страних језика и култура. У закључку другог поглавља, ауторка подсећа на то да је интеркултурну комуникацију у образовни процес могуће увести на више начина, а да је учење страног језика само један од њих, али и на то да се интеркултурне разлике сигурно могу барем ублажити, ако не и у потпуности превазићи, развијеном интеркултурном компетенцијом која ученицима омогућује да разумеју да све различитости у ствари представљају природну датост (в. и Абрамс 2020: 1–2).

Треће поглавље, које носи наслов *Интеркултурна компетенција будућих наставника енглеског језика* (55–65), доноси резултате ауторкиног истраживања нивоа интеркултурне комуникативне компетенције студената завршне године англистике Филозофског факултета у Новом Саду. Ауторка је у истраживању имала намеру да изврши процену нивоа њиховог етноцентризма, као једног од најважнијих појмова у интеркултурној комуникацији¹, чијем је односу с интеркултуралношћу посвећено и једно потпоглавље овог поглавља, односно да на тај начин утврди да ли је и у којем обиму четворогодишње школовање (без формалног образовања из саме ове дисциплине) припремило и оспособило ове студенте за управљање процесом подучавања ученика интеркултурној компетенцији у настави страног језика 21. века, а који не подразумева само предавање језика (тј. граматике и вокабулара) већ и подучавање интеркултурне компетенције и сл. (в. и Бајрам 2021). Резултати истраживања указују на релативно низак ниво етноцентризма, односно релативно висок ниво етнорелативизма и интеркултурне компетенције испитаника, што је ауторки послужило као основа да предложи одређене стратегије чије систематско и организовано увођење у студије англистике, уз боравак у иностранству и непосредно искуство циљне културе, може да унапреди њихов даљи интеркултурни развој.

Четврто поглавље, *Култура у учионици – учионица у култури: Пример семинара за стиручно усавршавање наставника* (67–80), представља један врло информативан и практично усмерен наставак претходног поглавља, који притом детаљно приказује садржај, теме, циљеве и исходе датог семинара. Семинар, наиме, има за циљ да подигне свест наставника енглеског језика о значају вештине интеркултурне компетенције, као и о значају културних аспеката у настави енглеског језика, али и да, кроз осврт на одређене новине у овим културама, компензује недостатак њиховог непосредног сусрета и искуства са англофоним културама.

Пето поглавље, *Стилови наставника енглеског језика према елементима англофоне културе* (81–89), доноси врло корисне и занимљиве резултате

¹Више о етноцентризму и етнорелативизму може се прочитати у Абрамс 2020: 305–306.

квантитативне и квалитативне анализе односа једног броја наставника енглеског језика из основних, средњих школа и из области високог образовања у Србији према елементима англофоне културе у настави, тачније податке о томе да ли се ови садржаји у њиховој наставној пракси налазе ближе центру или маргини и да ли су то увек они видљиви елементи једне културе или има и оних мање видљивих. Ауторка је у резултатима овог истраживања уочила две важне тенденције – тенденцију да средњошколски наставници чешће уводе културолошке елементе у наставну праксу и тенденцију да наставници који имају више година живота или радног стажа чешће предају културолошке елементе и да их чешће истичу у односу на оне базичне, то јест граматику и вокабулар. Уочено је и то да су они мање видљиви елементи једне културе, као што су учтивост, говор тела и слично, слабије, али не и оправдано, заступљени у настави енглеског језика.

На претходно се надовезује шесто поглавље које носи наслов *Културолошки елементи у настави енглеског језика струке* (91–104). Тема овог поглавља посебно је значајна и интересантна ако се има на уму да је предавање елемената културе у настави (енглеског) језика дуги низ година било практично незамисливо (Силашки, Ђуровић 2013: 11), односно да настава енглеског језика струке пред наставнике поставља друкчије циљеве и задатке у односу на оне који се налазе пред наставницима који предају општи енглески језик. У оквиру овог поглавља дати су и резултати ауторкиног квалитативног и квантитативног истраживања односа наставника енглеског језика струке са високошколских установа у Србији према укључивању елемената културе енглеског језика у наставни процес. Истраживање је показало да старији и искуснији наставници укључују мање додатних материјала везаних за англофону културу у наставну праксу, да су задовољнији уделом културолошких елемената у уџбеницима уопште, као и у односу на своје млађе колеге. Овде је даље потврђена и хипотеза коју је ауторка на почетку самог истраживања поставила, а то је да научна област за коју се студенти образују одређује врсту културолошких елемената у настави енглеског језика струке, односно да фонд часова и аутономија наставника утичу на обим културних садржаја у наставној пракси.

Тема седмог поглавља које носи наслов *Ауθενитични материјали и култура у настави енглеског језика као страног* (105–117) јесу предности и недостаци употребе аутентичних материјала у настави страног језика. За ауторку Радић-Бојанић, аутентични материјали подразумевају говорене или писане текстове који нису настали у сврху учења страног језика, али који пружају аутентичне и (не)скривене културолошке информације, и који могу да компензују недостатак непосредног искуства и доживљаја циљне културе.

У оквиру претпоследњег, осмог поглавља, *Развој ученичке аутономије у настави англофоне културе* (119–132), ауторка најпре упознаје читаоце са сличностима и разликама у начинима на које наставници енглеског језика из

основних, средњих и приватних школа у Србији управљају процесом развоја аутономије код ученика који уче енглески језик као страни, као и у њиховом осамостаљивању за учење страног језика и културе и после завршеног школовања. У поглављу се даље дискутује на тему функција наставника у развоју аутономије код ученика, односно њиховог значаја за развијање мотивације, воље и способности код ученика.

Практични аспект ове монографије посебно је, чини се, видљив у њеном последњем, деветом поглављу које носи наслов *Пример радионице за развој интеркултурне комуникативне компетенције* (133–151). Ово, најобимније поглавље монографије даје пример радионице за учење и развијање вештине интеркултурне комуникативне компетенције помоћу наставе страног (енглеског) језика, коју њени учесници касније могу применити и у раду у мултикултурним срединама, односно у пословима који са собом носе ову интеркултурну димензију. Ова интерактивна радионица, чији су учесници били ученици Карловачке гимназије, обједињује три тематски повезана дела ((а) идентитет и културу, (б) културу и комуникацију и (в) препреке у процесу интеркултурне комуникације) и има за циљ да помоћу симулације стварних ситуација промовише вештине интеркултурне компетенције, односно подизање свести учесника о значају интеркултурне комуникације за лакше и успешније решавање интеркултурних проблема и конфликта.

Монографија пред нама представља један посебно вредан, како теоријски тако и практични, допринос освешћивању значаја увођења и развијања интеркултурне (комуникативне) компетенције у настави енглеског језика као страног у Србији. Тема интеркултуралности и изградње културног идентитета (будућих) наставника страног (енглеског) језика у нашем образовном контексту сагледана је, осветљена и обрађена вишеаспектно и врло темељно. Ово, предметно веома актуелно и значајно, садржински, као и бројем консултованих референци и извора, изузетно богато и занимљиво дело додатно се препоручује широком аудиторијуму читалаца и својом структуром, то јест одличном организацијом садржине, као и врло приступачним језиком и оштроумним и динамичним стилем писања. Због свега овога, али и због перспектива које отвара за продубљивање исте теме и будућа слична истраживања, сматрамо да ова монографија заслужује пажњу не само (будућих) наставника енглеског (и других страних) језика, већ и свих оних који намеравају да се отисну на неко међукултурно путовање. Такође, мишљења смо да би ову монографију самим тим требало уврстити у све оне образовно-научне програме који имају за циљ да оспособљавају кадрове да се баве наставом страног језика и да тако раде на јачању свести о значају културних компетенција у комуникацији свих учесника у образовном процесу и међукултурном повезивању.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамс (2020): Z. I. Abrams, *Intercultural Communication and Language Pedagogy: From Theory To Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Бајрам (2021): М. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*, Bristol: Multilingual Matters.

Викторија, Санциамчит (2021): М. Victoria, Ch. Sangiamchit, Introduction: Interculturality and the English Language Classroom, In: М. Victoria, Ch. Sangiamchit (Eds.), *Interculturality and the English Language Classroom*, 1–23.

Прћић (2014): Т. Prčić, Objedinjena kontaktno-kontrastivna lingvistika: Principi i primene, у: С. Гудурић, М. Стефановић (ур.), *Језици и културе у времену и простору*, IV(2), Нови Сад: Филозофски факултет, 31–45.

Силашки, Ђуровић (2013): N. Silaški, T. Đurović, Predgovor, у: N. Silaški, T. Đurović (ur.), *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji: tematski zbornik radova*, Beograd: Ekonomski fakultet, 5–11.

Јелена С. Панић Мараш

Универзитет у Београду

Учитељски факултет

Катедра за српски језик, књижевност

и методику српског језика и

књижевности

УДК 821.163.41-82.09

DOI 10.46793/Uzdanica19.1.455PM

Примљен: 14. јануар 2022.

Прихваћен: 22. април 2022.

У РУШИТЕЉСКОМ РУХУ

(Гојко Тешић, *Антилопија јеснишићва српске авангарде 1902–1934: Ошкровења & преиначења*, Нови Сад: Светови, 1993, 632 стр.)

Основни тон *Антилопије јеснишићва српске авангарде 1902–1934: Ошкровења & преиначења* јесте експерименталан и поседује рушитељску ауру у односу на књижевну традицију. У том смислу она и јесте у духу авангарде за коју се везује разарање књижевног кода, језика књижевности, жанрова... и деструктивног односа према традицији и занимљива је већ на први поглед због година којима је омеђена. Антологичар чак на два места говори о разлици временских оквира које бира, први пут у поговору *Антилопије* „Пале су идеје, а хвала богу и канони!” када тврди да „[...] ова антологија представља дијахронички пресек модернистичког/авангардног песништва у распону од 1902. (тј. од Бурчиновог поетичког захтева ’Пустите ме како ја хоћу’) па до затварања авангардног круга надреалистичком авантуром Милене Павловић Барили из 1934” (Тешић 1993: 509, 510), док на другом месту, у „Завршној напомени” *Антилопије* истиче: „Намера ове антологије је да на свестран начин прикаже развојни лук српског модернитета” (Тешић 1993: 620). Управо у том контексту може се тумачити и поднаслов *Антилопије – Ошкровења & Преиначења*.

С тим у вези, антологија има и откривалачки карактер неких мање познатих уметника који су стварали у том периоду (Михаило Мирон, Павле Старчевић, Андре Јутронић, Миодраг Радовић, Драгутин Марић...) и карактер вредновања неких стваралаца у другачијем контексту од дотадашњег, али и преиначења оних ставова који су авангарду у српској књижевности изједначавали са деловањем групе надреалиста активних двадесетих и тридесетих година у књижевном животу Београда.

У тесној вези са насловом и поднасловом стоји и необична композиција антологије. Кажемо необична јер је антологичар обликује попут уметничке творевине уз комбиновање визуелног и вербалног израза (књига обилује илустрацијама из доба авангарде, које у основним тенденцијама кореспон-

дирају са песничким делима, па су се тако у *Антилооџији* нашле илустрације Саве Шумановића, Михаила С. Петрова, Александра Дерока и Растка Петровића, Душана Матића, Бранка Ве Пољанског...) са изразито динамичном структуром. Тако *Антилооџију* отвара **Пролог** Искони (назван по истоименом Кодеровом спеву), тј. одабране песме Ђорђа Марковића Кодера (3)¹, Лазе Костића (2) и Момчила Настасијевића (2). За прошлости део, као и за песнике смештене у овом делу, антологичар напомиње да „откривају плодотворна исходишта српског поетског модернитета и тиме јасно предочавају традицију авангарде” (Тешић 1993: 511), да би и појединачно *образложио* место сваког песника понаособ.

Први део *Антилооџије*, **Претече/Протоавангарда** насловљен је покличом Станислава Винавера „И све раскујмо што је Господ сков’о”, а отвара га поезија Милана Ђурчина (7). Ради бољег сагледавања карактера *Антилооџије* потребно је истаћи да је Тешићу критеријум за избор песника *радикализам у њојском изразу*. Чак и антологичарев поговор носи наслов „Пале су идеје, форме и, хвала богу, и канони!”, уз објашњење да је „ову јеретичку мисао исписао Милош Црњански у свом манифестационом *Објашњењу Сумајре*” (Тешић 1993: 507) – те тако Милан Ђурчин јесте добар пример наговештаја рушења канона који је већ очит и у првој песми „Пустите ме како ја хоћу”. Важно је напоменути да Богдан Поповић 3. доба, после 1900. године, у *Антилооџији модерне српске лирике* из 1911. године, такође отвара истом песмом М. Ђурчина. У овом делу антологичар је сместио и Владислава Петковића Диса (5), Душана Срезојевића (1), Светислава Стефановића (2), Аницу Савић Ребац (1), Димитрија Митриновића (4), Станислава Винавера (4), Милоша Видаковића (2), Ива Андрића (3), Михаила Мирона (1), Драгана Алексића (1), тј. песничко стваралаштво од 1902. до 1919, кога одликује „поетски радикализам” и које је „анатемисано као небитне поетске појаве”, а представља „претходницу нове, радикалне поетске праксе” (Тешић 1993: 520). Антологичар оправдано дотиче *крфски инџермецо*, који „говори о континуитету српског поетског модернитета, али и о паралелном функционисању традиционалног и иновативног духа унутар једне поезије без ранијих спорова у истој равни” (Тешић 1993: 513), те у овај део укључује и Станислава Винавера, као и Светислава Стефановића, а затвара га млади Драган Алексић, водећа фигура српског дадаизма.

Други део, **Авангарда 1917–1934.** чини централни део читаве антологије и компонован је из више целина:

– *Пућ кроз хаос*, где су заступљени: Милош Црњански (15), Станислав Винавер (12), Тодор Манојловић (4), Ранко Младеновић (5), Сибе Миличић (5), Тин Ујевић (5), Јосип Косор (3), Душан Васиљев (7), Милан Дединац (2);

¹ У заградама је назначен број песама са колико је наведени аутор заступљен у *Антилооџији*.

– *Васионски самовар* укључује: Растка Петровића (16), Бошка Токина (4), Рада Драинца (10), Драгана Алексића (13), Антун-Туна Милинковића (2), Михаила С. Петрова (2), Мони де Булија (11), Риста Ратковића (7), Павла Старчевића (2);

– *Наш варварски бој /Зенићисћичка ѿезија/* обухвата ствараоце блиске, или пак водеће фигуре аутентичног авангардног *изма* са ових простора: Бранко Ве Пољански (14), Љубомир Мицић (8), Андре Јутронић (1), Маријан Микац (5), Стеван Живановић (2), Војислав Авакумовић (3), Миодраг Радовић (1), Драгутин Марић (1), Еугеније Дундек (1);

– *Ода силноме нишиа* доноси поезију Јована Поповића (3), Божидара Ковачевића (1), Душана Јерковића (2), Александра Илића (3), Жарка Васиљевића (3), Ненада Митрова (2), Драгутина Костића (1), Младена Лесковца (1);

– *Мушан лов у дисћирој води /надреалисћичка ѿезија* састоји се од неких заједничких дела надреалистичке групе, те њиховим појединачним остварењима, али и од песника који формално нису били чланови *беоћрагској надреалисћичкој крућа*: један заједнички текст чланова групе, Душан Матић & Александар Вучо (1), Душан Матић (7), Александар Вучо (2), Оскар Давичо (4), Марко Ристић (6), Коча Поповић (6), Ђорђе Јовановић (3), Ђорђе Костић (1), Младен Димитријевић (1), Слободан Кушић (3), Љубиша Јоцић (3), Милена Павловић Барили (1). Уколико бисмо говорили књижевно-историјским речником, овај део би, у суштини, био песништво српске авангарде приказано у свом богатству и разноликости тенденција и струјања.

Као добар увод у читање авангардног *ѿисма* може послужити једна од најважнијих збирки, усудили бисмо се рећи, не само српске авангардне поезије, већ и српске поезије 20. века – *Лирика Ићиак* Милоша Црњанског. Антологичару ова збирка такође погодује да *рушћиљески* сензибилитет устолличи у први план. Мећутим, поезија Црњанског и наговештава *Пућ кроз хаос* (истоимени циклус песама Станислава Винавера), тј. део коме антологичар придаје одредницу *ексћресисионисћички*. Као што ћемо у прегледу и видети, циклуси у централном делу антологије јесу на трагу авангардних *изама* у националној књижевности, али док се о зенитизму, надреализму, па и дадаизму може говорити са донекле јасно одрећеним поетским стремљењима, по питању експресионизма стање је мало другачије. Антологичар у циклус *Пућ кроз хаос* увршћује, поред *суматћраизма* Милоша Црњанског, и *ишћиушћивизам* Тодора Манојловића, „визионарску лирику и космизам Ранка Младеновића”, *ексћресисионисћичку* поезију Станислава Винавера, те „Ујевићев авангардни експеримент”, „најаутентичнију експресионистичку појаву” – Душана Васиљева, а затвара га поезијом „надреалног духа” Милана Дединца. Управо имајући у виду да ће се надреалистичка поезија наћи у посебном делу *Мушан лов у дисћирој води*, без поезије Милана Дединца, једног од кључних песника овог правца, овакав *расћоред* делује помало необично. Антологичар то објашњава

на следећи начин: „Дединац је *Јавном ѿишцом* заокружио метафору о хаосу као парадигми поетске праксе двадесетих година; она је истовремено ’објава поезије’ новог надреалног духа, али не толико надреалистичка како су критичари Марко Ристић и Душан Матић усхићено писали” (Тешић 1993: 516). Овај исказ уједно може бити и полазна основа за дијалог са свима онима који заступају другачија становишта, тј. Дединца виде искључиво у склопу надреалистичког поетског израза.

Васионски самовар, „именовање према Токиновом циклусу песама”, можда и јесте централни део читаве антологије, јер је рушитељски дух овде у свом пуном замаху. Отвара га поезија Растка Петровића, која на најбољи могући начин потврђује суштину авангарде. Сам чин разарања и стиха и слике близак је дадаизму, па је отуда и *ириродно* да се Драган Алексић нађе у овом делу, сада са репрезентативном дадаистичком поезијом, док Драинчево место осигурава „балкански неопрIMITИВИЗАМ” и „елементи који припадају, рецимо, новинским типовима текстова” (Тешић 1993: 518). Дух *ошкровења* носи поезија Бошка Токина, која добија значајно место, те се стога овај врсни критичар, али и љубитељ филма, види у светлу „једног изузетног авангардног посленика” (Тешић 1993: 518). Позицију Мони де Булија и Риста Ратковића учвршћују становишта да су „стваралачки преиначавали и користили разнолика стихотворна искуства не само српских већ и европских (пре свега француских) ’изама” (Тешић 1993: 519). И сам Гојко Тешић овај део издваја: „својеврсно стваралачко прожимање ’изама’ који нас стављају равноправно у европски авангардни контекст” (Тешић 1993: 519).

Избор песама, како у овом делу, тако и махом у целој антологији, заснива се на *центиралним*, мање-више најпознатијим песничким остварењима, а самим тим и најрепрезентативнијим за тог аутора, или пак најјуспелију песничку збирку.

У европском духу наслеђе српске авангарде има аутентичан *изам*, тј. зенитизам, коме је, с правом, посвећена посебна целина централног дела антологије. Антологичар истиче да је зенитизам „најевропскији”, те да је „свој радикализам заснивао на изразитом антиавангардизму спрам других ’изама””, те наглашава везу са француском књижевношћу, као и „јединственост” која прати читав *изам* „по бројности програмских/манифестативних текстова” (Тешић 1993: 519, 520).

Целина *Ога силноме нишија*, „или између експресионизма, неоромантизма и црвене метафизике–надреализма” (Тешић 1993: 521), обликована је од поезије мање познатих аутора, који и нису, бар судећи по речима антологичара, потпуно у духу авангарде. Дух *ошкровења* носе имена попут Александра Илића или пак Драгутина Костића.

Последња целина уједно и саме антологије резервисана је за надреалистичку поезију – *Мушан лов у бисџрој води*, „наслов према Матићевој песми из алманаха *Немоуће* (1930) има симболичку шифру” (Тешић 1993: 522)

– коју антологичар нескривено жели да *преиначи*, прикаже у *новом свету*. Тако је поезија Душана Матића, Александра Вуча, Оскара Давича, Марка Ристића и осталих песника блиских београдској надреалистичкој групи, било у поетском или географском одређењу, окарактерисана као неоригинална, „јер су преузели и формални и тематски клише француског надреализма”, а у вредносном смислу она није „надмашила поетска остварења двадесетих година”.

Као што је почела **Прологом**, Антологија се затвара **Епилогом**, који је уједно и окончање дугог путовања кроз нашу поезију с краја 19. и у првој половини 20. века, али, у исти мах, и почетак нових поетичких исходишта.

Поред основног дела, *Антилоџија* је обogaћена и **Поговором** Гојка Тешића „Пале су идеје, форме и, хвала богу, и канони!”. За Поговор је важно истаћи његов, у првом реду, књижевно-историјски оквир, као и један стил не толико близак *антилоџијском дискурсу*, колико научном.

Поред поговора, у оквиру *Антилоџије* се нашла и јако добра пропратна грађа о авангарди, смештена у посебном делу **Додаци**. То сведочи у најмању руку о преданости, марљивости и једном систематском приступу антологичара области коју је узео за централно место. Овај део се састоји од четири целине:

1. *Белешке уз њексјове у избору*
2. *Белешке о њесницима* (поред кратке биографије са библиографијом, о сваком песнику је наведена и важнија литература која се бави његовим стваралаштвом)
3. *Извори* који се састоји од четири дела: Песничке збирке (наведене су са издањима све песничке збирке песника који су се нашли на страницама ове антологије), Алманаси (авангардних изама), Антологије (део у ком су наведене прво антологије на српском језику, а потом и на страним језицима, све са темом авангарде, стваралаштва у том периоду), Часописи и листови (1902–1934) који су излазили, заједно и са дневним листовима, од када до када су излазили у мапираном временском оквиру.
4. *Основна лијература о њеснишјву срјске авангарде*, део који доноси Литературу о песништву (1902–1914), потом Литературу о авангарди двадесетих година (са побројаним посебним издањима, рукописној грађи, прилозима у часописима, листовима, зборницима и књигама), Литературу о надреалистичкој поезији (наведена су посебна издања, потом прилози у часописима, зборницима, књигама).

Засебан део је *Прилој хронолоџији срјске авангарде (1902–1934)* у ком се од године до године наводи пресек најважнијих догађања (објављивање књига, часописа, есеја, текстова и сл.), а *Антилоџија* се затвара *Завршним најоменама*, које опет покушавају да сумирају намеру, избор, судбину књиге, са кратким освртом на композициона решења.

Чини се на крају да *Антиологија њеснишиива српске авангарде 1902–1934: Оиџкровоња & ѡреиначења* јесте провокативна за рецепцију будући да је потписује један од најважнијих савремених проучавалаца авангардне стилске формације на овим просторима, али такође отвара преиспитивања о разликама/сличностима антологија које потписују сами уметници, од оних где се у тој улози јављају проучаваоци, научници.

Премда је ова књига „потекла из дубине душе, и под лирским знамењем Милоша Црњанског из прве књиге *Сеоба: ’Бескрајни плави круг. У њему, звезда’*” (Тешић 1993: 524), намеће се закључак да њен почетни импулс, интониран у субјективном одређењу, стоји прилично удаљен од коначног уобличавања, које пружа једну целовиту слику развоја поезије с краја 19. и у првој половини 20. века.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа” Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици могу се објављивати и радови на другим језицима.

За објављивање у Часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Све приспеле радове рецензирају два рецензента, после чега Редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

Име ауџора

Наводи се пуно име, средње слово и презиме, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданици*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџ (сажеџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

За навођење референци користи се АПА стил, а референце се могу наводити и по следећем моделу.

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Д. Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): N. Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов чланка, наслов часописа/зборника, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Ј. Јовановић, Р. Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог

аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): D. Fran-
ković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Веб-документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.:

Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стаτισички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

Издавачки савеј

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. Слободан Штетић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

Editorial committee

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти

Доц. др Маја Антић, проф. др Дивна Вуксановић, проф. др Ненад Вуловић, проф. др Владислава Гордић Петковић, доц. др Бојана Димитријевић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Марко М. Ђорђевић, доц. др Милош Ђорђевић, проф. др Сања Ђуровић, проф. др Предраг Живковић, доц. др Бранко Илић, доц. др Даница Јеротијевић Тишма, проф. др Виолета Јовановић, доц. др Ана Коцић Станковић, проф. др Сања Маричић, доц. др Маријана Матић, проф. др Сунчица Маџура, проф. др Сандра Милановић, проф. др Радмила Миловановић, проф. др Зона Мркаљ, проф. др Часлав Николић, проф. др Зорана Опачић, проф. др Јелена Петковић, доц. др Весна Петровић, проф. др Далиборка Пурић, проф. др Биљана Радић-Бојанић, проф. др Душан Ристановић, доц. др Вера Савић, доц. др Јелена Спасић, доц. Милица Станковић, проф. др Добривоје Станојевић, доц. др Марија Станојевић Веселиновић, проф. др Јелена Старчевић, доц. др Ненад Стевановић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Јелена Теодоровић, проф. др Нина Ђеклић, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура, проф. Слободан Штетић

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Вигрограф Комп д. о. о.

Земун

Тираж

100

Илустирација на насловној страни

Слободан Штетић

Адреса уредништва

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

✉ uzdanica.pefja@gmail.com

☎ +381 35 223805



<https://pefja.kg.ac.rs/uzdanica>

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Земун : Birograf Comp). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084
