

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, децембар 2022, год. XIX, бр. 2

Издаје два пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодина, 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 уредници

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

Уреднички тимо

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 Бијелини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини; 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

Опериативни 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

- Софија И. Мијовић, Даница Б. Недељковић: Експресивни именички деривати са суфиксом *-(l)er* у немачком језику и његови преводни еквиваленти у српском језику / 7–19
- Марија М. Станојевић Веселиновић: Контрастивна анализа компаративних фразеологизама у српском и немачком језику за лексичко поље *бојањство* / 21–37
- Сања С. Маркељић: О обличкој реализацији лексичких англицизама у српском језику у коментарима на друштвеној мрежи Јутјуб / 39–54
- Маријан Ј. Јелић: Песничке речи у Вуковим лирским народним песмама / 55–67
- Јована Д. Базић: Анализа фразеолошких јединица у роману *Дервиш и смрт* и њихово превођење на италијански језик / 69–83
- Милојка С. Рибач: Систем глаголских предиката у *Устави Републике Србије* / 85–98
- Добривоје Ж. Станојевић, Марко М. Ђорђевић: Говорништво, беседништво, реторика / 99–105
- Немања В. Савковић: Јосип Кулунџић као глумачки педагог / 107–120
- Невена Р. Јечменица, Славица М. Голубовић: Синтаксичка свесност код деце са развојним језичким поремећајем: импликације за школску праксу / 121–144
- Александра А. Ђурић-Здравковић, Мирјана М. Јапунца-Милисављевић: Агресивно понашање код ученика с интелектуалном ометеношћу / 145–159
- Милан С. Комненовић, Предраг Ж. Живковић, Душан П. Ристановић: Теоријске дилеме конституисања домске педагогије као педагошке дисциплине / 161–179

- Данијела Н. Василијевић, Хаџи Живорад М. Миленовић, Бранка М. Аџић:
Национални идентитет у уџбеницима енглеског као страног језика у
старијим разредима основне школе / 181–196
- Јована Н. Ђорђевић: Едукација студената за рад са децом даровитом за
ликовно изражавање / 197–213
- Слађана С. Станковић, Јелена Љ. Спасић, Кристина Ж. Петровић
Душановић: Могућности за развој фине моторике на предшколском
узрасту кроз програм фонетске гимнастике / 215–227
- Тијана Д. Гајић, Нела М. Маенза: Attitudes and Perceptions Towards Popular
Language Learning Apps: Comparison and Analysis / 229–244
- Неда Б. Гаврић, Драгана Г. Радивојевић: Ставови студената о значају,
начинима и могућностима развијања функционалних знања ученика
у настави природе и друштва / 245–261
- Јелена Р. Гркић Гинић, Милица Ј. Станковић: Могућности и квалитет
реализације вокално-инструменталне наставе у условима
пандемије / 263–277
- Сандра Р. Милановић, Ивана М. Милић: Изазови онлајн-окружења у
настави физичког и музичког васпитања / 279–290

ПРИКАЗИ

- Гордана Ј. Станчић: Библиографија саставних делова *Библиотеке Научни
скупи* Одјељења за српски језик Андрићевог института (2018–
2021) / 293–317
- Јелена Љ. Спасић: Дар унуцима и српској књижевној стилистичкој
јавности / 319–322
- Маја М. Димитријевић: Креативно умрежавање иманентног приступа,
васпитности и функционалних знања у настави српског језика и
књижевности / 323–330
- Горан М. Мићић: Прота Милорад Милошевић, *Породичне и рајне хронике
(1944–1945)* / 331–332
- Марија С. Недељковић: Мајсторије песничког музицирања / 333–339

УПУТСТВО АУТОРИМА / 341–344

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Софија И. Мијовић
Даница Б. Недељковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

УДК 811.112.2'373.611
811.163.41'373.611
DOI 10.46793/Uzdanica19.2.007M
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2022.
Прихваћен: 11. новембар 2022.

ЕКСПРЕСИВНИ ИМЕНИЧКИ ДЕРИВАТИ СА СУФИКСОМ *-(L)ER* У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ И ЊЕГОВИ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Айспиракџи: У раду се на одабраном корпусу анализирају именички деривати суфикса *-ler* и *-er* у немачком језику и могућности њихове преводне еквиваленције у српском. Како је корпусном анализом забележен значајан број деривата наведених суфикса, истраживање је ограничено на експресивне деривате са генус-семом 'особа'. Ексерпирани примери су најпре подвргнути творбено-структурној анализи са циљем да се опишу сви творбени обрасци и морфемски елементи који учествују у њиховом грађењу, као и да се утврди који творбени и лексички процеси доводе до конституисања њиховог експресивног значења. Након спроведене формалне и семантичке анализе, контрастивна има за циљ да опише на који начин се успоставља еквиваленција на формалном, денотативном и конотативном нивоу, као и да ли је она на свим нивоима остварива.

Кључне речи: творба речи, експлицитна деривација, суфикс *-ler*, суфикс *-er*, експресивност, преводна еквиваленција, немачки језик, српски језик.

1. УВОД

Предмет истраживања представљају експресивни именички деривати суфикса *-ler* и *-er* у немачком и њихови преводни еквиваленти у српском језику. Будући да представљају полифункционалне суфиксе, широког значењског опсега, контрастивна анализа обухвата само њихове експресивне деривате са генус-семом 'особа'. Уска повезаност два суфикса проистиче из чињенице да је суфикс *-ler* некада представљао морфемску варијанту суфикса *-er*. Иако је германистичка литература сагласна да *-ler* у савременом немачком језику има статус самосталног суфикса, постоје и експресивни деривати суфикса *-er* чија

¹ Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/200198).

се основа завршава на *-l*, те наизглед долази до преклапања, тј. фонолошког привида да је реч о идентичним структурама. Циљ нашег истраживања јесте да утврдимо разлике и сличности између описаних творбених конструкција, могућности њихове дистрибуције са творбеним основама, као и могућности преводне еквиваленције у српском.

Сprovedена контрастивна анализа заснована је на дериватима издвојеним из референтних једнојезичних и двојезичних речника оба језика: *Duden Universalwörterbuch* (Дуден), *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (ДРНЈ) *Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (Е. Матер), *Deutsch-kroatisches Universalwörterbuch* (НХУР), *Речник Мајишце српске* (РМС) и *Обрајини речник српскога језика* (М. Николић). Примери из немачког језика преузети су и са сајта <https://de.wordhippo.com/de>.

2. СУФИКС *-ler*

Творбене конструкције са суфиксом *-ler* се у германистичкој литератури разматрају у оквиру експлицитне деривације и то као творбени образац који се, посматрано са дијахроног аспекта, развио из продуктивног полифункционалног обрасца са суфиксом *-er*. Коментаришући порекло датог суфикса аутори су сагласни да је првобитно било речи о суфиксалној варијанти морфеме *-er* (Кунхолд и др. 1975: 34, 376; Баесков 2002: 140). Стога се у оквиру разматрања о пореклу суфикса *-ler* најпре полази од фонолошких фактора који су довели до његовог постепеног осамостаљивања у инвентару творбених морфема немачког језика. Наиме, током периода средњевисоконемачког латерално *l* припадало је именичкој основи која се комбиновала са суфиксом *-er* (mhd. *satel-er*), да би током исте фазе развоја немачког језика дошло до губитка ненаглашеног вокала *e* у другом слогу, што резултира измењеном фонетском структуром датих деривата (mhd. *satl-er*) (Лоде 2006: 98; Флајшер, Барц 2012: 207; Баесков 2002: 141). Тиме првобитно тросложни деривати средњевисоконемачког језика постепено постају двосложни у нововисоконемачком. Морфолошки посматрано, *l* у датом периоду и даље припада творбеној основи, док истовремено представља фонетску целину са суфиксом *-er*. В. Флајшер и И. Барц (2012: 207) сматрају да је управо померањем границе слога (nhd. *Sattler*) дошло до стапања латералног консонанта *l* и суфикса *-er*, а тиме и до настанка самосталног суфикса *-ler* чија је улога у савременом немачком језику вишеструка. Кунхолд и др. (1975) као и В. Флајшер и И. Барц (2012) заступају мишљење да је до осамостаљења овог суфикса дошло услед фонетске мотивисаности, али указују и на нове комбинаторне могућности које су изнедриле и друге функције:

– Употребом суфикса *-ler* (уместо *-er*) у лексемама попут *Nebenfächler* и *Zuchthäusler* избегава се хомонимија са облицима множине именица у њиховим творбеним основама: *das Nebenfach* → *die Nebenfächer* и *das Zuchthaus* → *die Zuchthäuser*.

– У прилог чињеници да *-ler* у савременом немачком језику има статус самосталног суфикса говори његова дистрибуција са творбеним основама које се не завршавају на латерално *l*, као у примерима *Sportler*, *Tischler*, *Postler* итд. За разлику од суфикса *-er* који гради првенствено девербалне именице, суфикс *-ler* се готово увек везује за именичке основе. Тако, у примеру именице *Gewinner* (срп. 'добитник') и њене парафразе (*jemand, der gewinnt*) видимо да значење проистиче из глаголске основе, тј. глагола *gewinnen*, док се у примеру именице *Gewinnler* → *jemand, der (auf unmoralische Weise) aus etw. seinen Nutzen zieht* (срп. 'профитер') значење конституише из именичке основе *Gewinn* (срп. 'добитак', 'профит').

– Баесков (2002: 146) наводи и да је процес осамостаљивања суфикса *-ler* потпомогла и појачана продуктивност глаголског суфикса *-eln*, као и њихових именичких деривата насталих током периода средњевисоконемачког, који су уједно представљали и базу са стварање именица класе *nomina agentis*.

Семантичка класификација у стручној литератури упућује на постојање три групе деривата: у мањем броју граде називе за *животиње* (нпр. *Warmblütler*, *Gliederfüßler*, *Tausendfüßler*) и *биљке* (нпр. *Doldenblütler*, *Korbbblätter*), а примарно означавају особе (Лоде 2002: 99; Флајшер, Барц 2012: 207). Именице са генус-семом 'особа' могу се односити на различита занимања (нпр. *Künstler*), типичне активности (нпр. *Sportler*), физичке карактеристике (нпр. *Schwergewichtler*), припадност одређеној организацији или групи (нпр. *Geheimdienstler*) или одређеност према месту становања (нпр. *Dörfler*).

Анализирани модел показује тенденцију ка грађењу именица негативне, првенствено пејоративне конотације. Пејоративност се не остварује само код деривата код којих је она садржана у самој творбеној основи (нпр. *Hinterwälder*), већ и код оних које код говорника изазивају позитивне асоцијације (нпр. *Versöhnler*) (Флајшер, Барц 2012: 207). Постоје различита мишљења о пејоративном потенцијалу датог суфикса, стога је рад усмерен на његово тачно утврђивање.

3. СУФИКС *-ER*

Суфикс *-er* представља један од најпродуктивнијих суфикса немачког језика када је реч о творби именичких деривата. То доказује и велики број творбених образаца у којима учествује, као и могућност дистрибуције

са најразличитијим основама (Кунхолд и др. 1975: 62; Флајшер, Барц 2012: 201–207; Флајшер, Барц 1995: 151–156; Лоде 2006: 94–98). Као резултат тих процеса настају многобројна творбена значења и семантички обрасци. Детаљан приказ творбено-семантичких могућности датог суфикса превазилазио би обим овог рада, те ће наша анализа бити усмерена на његове експресивне деривате код којих долази до привидног преклапања са дериватима суфикса *-ler*. Наиме, реч је о дериватима чију творбену основу чине глаголи са инфинитивима на *-(e)ln*, попут *Nörgler*, *Grantler*, *Pinkler* итд. Структурна анализа показује да латерално *l* представља завршни консонант инфинитивне основе која је у датим примерима реализована као творбена основа: *nörgeln* + */-er/* = *Nörgler*, *granteln* + */-er/* = *Grantler*, *pinkeln* + */-er/* = *Pinkler*. Из претходног се може закључити да, морфолошки посматрано, латерално *l* припада основи, а фонолошки гради слог са суфиксом *-er*.

Према постојећој германистичкој литератури суфикс *-er* представља стилски неутралан творбени елемент. Ипак, систематичан опис његових експресивних деривата у стручној литератури изостаје. У раду се стога полази од претпоставке да је експресивно значење датих деривата условљено стилском маркираношћу саме творбене основе, што ће и бити доказано даљом анализом.

4. ЕКСПРЕСИВНИ ИМЕНИЧКИ ДЕРИВАТИ ИЗВЕДЕНИ ПОМОЋУ СУФИКСА *-LER* У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ

Нашим корпусним истраживањем утврђено је да мање од петине експерпираних именичких деривата на *-ler* представља експресивне лексичке јединице са денотатом *човек*. Од укупно 149 примера забележених у корпусној грађи, 27 представљају именице експресивног регистра, и од њих свега 14 има пејоративни карактер. Поред стилски немаркираних именица, анализом нису обухваћене ни застареле именице (нпр. *Anrechtler*, *Sommerfrischler*, *Zuchthäusler*), као ни оне које су у процесу застаревања (нпр. *der Zivildienstler*).

На корпусу су се као експресивни деривати суфикса *-ler* издвојиле следеће лексеме различитих стилских обележја: *Abstinenzler* (разг. пеј.), *Intelligenzler* (разг.), *Eigenbrötler* (пеј.), *Doppelzüngler* (пеј.), *Geheimdienstler* (разг.), *Freiberufler* (разг.), *Giftler* (разг.), *Protestler* (разг. пеј.), *Wochenendler* (разг.), *Unterweltler* (разг.), *Versöhnler* (пеј.), *Schwergewichtler* (разг. шаљиво), *Deutschtümler* (пеј.), *Provinzler* (разг. пеј.), *Alternativler* (жаргон), *Hinterwäldler* (подругљиво), *Ehrgeizler* (пеј.), *Kompromissler* (пеј.), *Umzügler*, *Kriegsgewinnler* (пеј.), *Ostler* (пеј.), *Westler* (разг. пеј.), *Postler/Pöstler* (разг.), *Taxler* (разг.), *Umstürzler* (пеј.), *Outwachler* (разг.) и *Hinterbänkler* (пеј.).

Уколико се класификација врши на основу категоријалне припадности основе, издвајају се два творбена обрасца: ИМЕНИЦА + */-ler/* и ГЛАГОЛ +

/-ler/, при чему је други потврђен на свега два забележена примера у корпусу: *Umstürzler* и *Versöhnler*. Творбена структура лексеме *Umstürzler* може се чак посматрати двојачко: као девербални дериват (*umstürzen* + /-ler/) или деноминални дериват (*Umsturz* + /-ler/) (Флајшер, Барц 2012: 208). Дато стање упућује на оправданост тврдњи неких аутора да је реч о превасходно деноминалном суфиксу.

Са друге стране, анализа упућује на структуралну разноликост када је у питању критеријум сложености творбене основе. Наиме, као творбена основа именичких деривата са суфиксом *-ler* издвајају се симплекси (нпр. у примерима *Giftler*, *Ostler*, *Westler*, *Postler/Pöstler*, *Taxler*), деривати (нпр. *Abstinenzler*, *Deutschtümler*), сложенице (нпр. *Doppelzungler*, *Geheimdienstler*, *Kriegsgewinnler*, *Schwergewichtler*, *Wochenendler*), фразе (*Freiberufler*, *Hinterwäldler*, *Hinterbänkler*, *Outwachler*). Творбене основе могу бити како домаће лексеме, тако и позајмљенице. Квантитативна анализа је показала да су основе у виду симплекса ређе, те да преовладавају вишеморфемске творбене конструкције (деривати и сложенице), а неретко као основе фунгирају и фразе. То потврђује и стање у литератури, будући да В. Флајшер и И. Барц (2012: 207) и Х. Баесков (2002: 144) такође констатују да суфикс *-ler* има тенденцију ка дистрибуцији са морфолошки комплекснијим основама.

Анализа грађе указује на семантичку хомогеност дате групе експресивних деривата. Без изузетка именују особе за које је специфична одређена радња, особина, склоност, припадност одређеној групи, начин размишљања итд., а да притом она није експлицитно наведена (Баесков 2002: 155). Именица у основи имплицира садржај који је негативно процењен од стране говорника, иако се као основе углавном јављају стилски немаркиране лексеме. Тиме се конституентски однос може означити као непровидан. Путем парафразе открива се семантичка позадина датих значења, као у примерима *Provinzler* → 'Person, deren Denkart provinziell (für die Provinz charakteristisch; von geringem geistigem, kulturellem Niveau zeugend) ist' (уп. Дуден) или *Alternativler* → 'Anhänger einer alternativen (hier: im Gegensatz zu einer etablierten Norm oder Vorgehensweise stehend, handelnd) Lebensauffassung, Politik, Kultur o. Ä.' (уп. Дуден). У неким примерима је та веза са аспекта данашњег језика слабо видљива јер је мотивисана номинацијама које данас нису у употреби, као у примеру: *Eigenbrötler* → 'Person, die sich absondert, ihre Angelegenheiten für sich allein und auf ihre Weise erledigt und andern in ihrem Verhalten merkwürdig erscheint' – мотивисаност је проистекла из ознаке за младиће који су били самостални, тј. „сами пекли свој хлеб” (нем. 'Junggeselle, der sein eigenes Brot backt') (уп. Дуден). Асоцијативним путем, дакле преко именичке основе, повезује се њено значење са одређеним радњама, особинама, и склоностима карактеристичним за дату особу, а које нису у складу са прототипичним очекивањима или системом стандарда и норми које важе у датом језичком колективу говорника (Ристић 2004: 48), па стога бивају и негативно евалуиране.

4.1. ЕКСПРЕСИВНИ ИМЕНИЧКИ ДЕРИВАТИ ИЗВЕДЕНИ ПОМОЋУ СУФИКСА *-LER* У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ И ЊИХОВИ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ

Контрастивном анализом утврђено је да су најфреквентнији преводни еквиваленти суфикса *-ler* у српском именички деривати са суфиксима *-јак*, *-аш*, *-ац*, *-чина*, док секундарну и мање бројну групу представљају еквиваленти у виду именичких фразе, као и денотативне лексеме.

4.1.1. Суфикс *-(j)ак* као еквивалент суфикса *-LER*

Најфреквентнију групу преводних еквивалената у српском чине именички деривати са суфиксом *-јак*. Наиме, у корпусној грађи потврђено је укупно 6 деривата овог типа: *der Abstinenzler* = *їпрезвењак* (*їпрезвен* + *јак*), *der Inteligenzler* = *учењак* (*учен* + *јак*), *der Eigenbrötler* = *особењак* (*особен* + *јак*), *Doppelzüngler* = *дволичњак* (*дволич(а)н* + *јак*), *der Geheimdienstler* = *безбедњак* (*безбед(а)н* + *јак*), *der Freiberufler* = *слободњак* (*слобод(а)н* + *јак*). Суфикс *-јак* се у свим примерима јавља као палатална варијанта суфикса *-ак* (Клајн 2003: 31; Бугарски 2006: 61), док је гласовна промена фололошки условљена завршним сугласником саме основе (*-јак* → *-њак*). За разлику од полазних јединица у немачком језику, суфикс *-јак* се везује за придевске основе, а крајњи резултат датог творбеног процеса представљају именички деривати у значењу „особе која поседује особину изражену придевом” (Клајн 2003: 31). Према семантичком критеријуму дате примере можемо поделити у две групе. Прву представљају деривати са придевском основом која носи значење карактерне особине (попут *їпрезвењак*, *учењак*, *особењак*, *дволичњак*), док другу групу издваја детерминисаност основе према сектору професионалног делања (*слободњак*, *безбедњак*). Као и у немачком, код ових именица запажамо непровидан семантички однос између основе и самог суфикса. Тако придеви *слободан* и *безбедан* не указују на особину саме особе, већ на битне аспекте одређене професије: *слободњак* → *слободан* *умейник* или *їриїадник* *грук* *їрофесије*, *безбедњак* → *їриїадник* (*їајне*) *службе* *безбедносїи*. Из претходног се може закључити да се на контрастивном плану еквиваленција успоставља у оквиру истог творбеног модела (суфиксације), али да запажамо различите творбене обрасце: *именица* + */-ler/* у немачком и *їригев* + */-јак/* у српском језику. Р. Бугарски (2006: 50) указује на „велики продуктивни потенцијал” суфикса *-јак*, нарочито у творби експресивне лексике „са жаргонским призвуком”. Будући да у примерима преовлађују неутралне основе, можемо закључити да је сам суфикс носилац категорије експресивности попут суфикса *-ler* у немачком, те да долази до успостављања конотативне еквиваленције.

4.1.2. СУФИКС -аш КАО ЕКВИВАЛЕНТ СУФИКСА -LER

У немачком језику шест експресивних деривата са суфиком *-ler* за еквивалент у српском има изведенице са суфиксом *-аш*. У ту групу се убрајају: *Giftler* = *гроџаш* / *гроџераш*, *Protestler* = *миџинџаш*, *Wochenendler* = *викендаш*, *Unterweltler* = *мафијаш*, *Versöhnler* = *сџоразумаш* и *Schwergewichtler* = *џешкаш*. Суфикс *-аш* је један од продуктивнијих суфикса српског језика када је реч о творби новијих жаргонизама (Бугарски 2006: 72; Клајн 2003: 68). Као што примери показују, везује се за именичке основе, углавном страног порекла, као у примерима *миџинџаш*, *викендаш*, *мафијаш* и *гроџераш*. Управо код ових примера долази до успостављања формалне еквиваленције, будући да у оба језика запажамо деноминалне деривате, тј. лексичке јединице са твобеним обрасцем *именица* + *суфикс*. Неподударност творбених образаца бележимо у примеру девербалног деривата *Versöhnler* и деноминалног деривата *сџоразумаш*, будући да се немачки суфикс додаје на глаголску, а српски на именичку основу. Формална еквиваленција изостаје и у примеру *Schwergewichtler* = *џешкаш* будући да творбену основу у немачком представља именичка сложеница, док је у српском реализован придев.

Сви анализирани еквиваленти у српском имају денотат *особа* и углавном потврђују наводе Бугарског (2006: 72–73) да суфикс *-аш* упућује на обележја личности односно карактера, друштвену активност или припадност некој друштвеној групи која је са призвукот ироније, омаловажавања и недругљивости негативно евалуирана од стране говорника.

4.1.3. ОСТАЛИ СУФИКСИ КАО ЕКВИВАЛЕНТИ СУФИКСА -LER

Корпусном анализом издвојена су три примера именичких деривата са суфиксом *-(ч)ина* са којима две полазне јединице немачког језика успостављају преводну еквиваленцију: *Deutschtümmler* = *џвајчина*² и *Provinzler* = *џросџачина* / *сељачина*. У немачким дериватима јављају се неутралне основе (*Deutschtum* и *Provinz*), а њихова пејоративност проистиче из суфикса *-ler*. С друге стране, лексеме *џвајчина*, *џросџачина* и *сељачина* не само да се граде уз помоћ аугментативног суфикса *-чина* већ је њихова пејоративност нарочито изражена значењем именичких основа *Шваба*, *џросџак* и *сељак*. Стога, можемо закључити да се у датим примерима еквиваленција остварује како на формалном, тако и на кононативном плану.

² Код Клајна (2003: 103) наилазимо и на лексему *Швабурина*, тј. именички дериват суфикса *-урина*, који може бити реализован као преводни еквивалент немачке именице *Deutschtümmler*. Као и у случају суфикса *-(ч)ина*, реч је о аугментативном суфиксу, али са израженијом пејоративном семантичком компонентом, те такође можемо забележити случај формалне и кононативне еквиваленције.

У корпусу су потврђена и три примера деривата са суфиксом *-ац* у функцији преводних еквивалената немачких деривата са *-ler*: *Provinzler* = *јровинцијалац*, *Alternativler* = *алијернајивац* и *Hinterwäldler* = *јримийивац*. Анализиране немачке лексеме имају различита стилска својства забележена у речнику – *Provinzler* (разг. пеј.), *Alternativler* (разг./сленг) и *Hinterwäldler* (подругљиво) – као и различиту творбену основу. Деривати *Provinzler* и *Alternativler* настали су додавањем суфикса на именичку основу, односно у случају друге лексеме на окрњену основу (нем. *Alternative*), док се у основи именице *Hinterwäldler* налази предлошка фраза (*/hinter dem Wald/* + */-ler/*). Све три лексеме карактерише непровидна семантичка веза творбених конституената. Наиме, реч је о именицама које означавају особу која има одређени (често негативно оцењени) начин делања или размишљања типичан за именицу у основи, попут *Hinterwäldler* → 'jemand, der provinziell ist; jmd., der über etw. (Neues) schlecht oder gar nicht informiert ist'. Према И. Клајну (2003: 51–53), суфикс *-ац* представља творбени елемент са „општим релационим значењем који са придевским основама именује носиоца особине означене придевом”. Наведене лексичке јединице представљају изведенице од придева страног порекла са којим се дати суфикс неретко комбинује, а притом долази до редуковања творбене основе: *јровинцијалан* + *ац* = *јровинцијалац*, *алијернајиван* + *ац* = *алијернајивац*, *јримийиван* + *ац* = *јримийивац*. Према РМС, лексеме *јримийивац* и *алијернајивац* немају стилско обележје, док лексема *јровинцијалац* припада пејоративном стилском слоју. На основу претходно наведеног можемо забележити неподударност творбених структура у немачком и српском језику, али и остваривање денотативне еквиваленције, док је конотативна реализована само на примеру лексеме *јровинцијалац*.

4.1.4. ДРУГЕ МОГУЋНОСТИ ПРЕВODНЕ ЕКВИВАЛЕНЦИЈЕ

Корпусна анализа показала је да се услед изостанка формалне еквиваленције денотативно значење полазних једница језика циља (овде немачког) може пренети уз помоћ именичке фразе са нуклеусом *особа* као у следећим примерима: *Ehrgeizler* = *особа склона (јрејераној) амбицији*, *Kompromissler* = *особа склона компромису* и *Umzügler* = *особа склона селидбама*. Примећујемо да се именица која представља творбену основу немачке лексеме у српском јавља у оквиру сателита нуклеуса *особа*, тј. као допуна у дативу придева *склон*. Дати придев у значењу 'који нагиње, који има склоност према чему' (РМС: 1206) указује на одређену особину или радњу специфичну за особу именовану у нуклеусу. Тиме долази до успостављања денотативне еквиваленције, док формална и конотативна изостају.

Именичка фраза се јавља као преводни еквивалент и у случају немачких лексема *Ostler* и *Westler* које означавају географску припадност, односно становнике некадашње Источне и Западне Немачке: *Ostler* = *источни Шваба*

и *Westler* = *зайагни Шваба*. Нуклеус именичке фразе представља негативно конотирана лексичка јединица у српском језику са значењем особе (пеј. *Шваба*), чиме се успоставља еквиваленција са немачким суфиксом */-ler/*, док сателити у виду придева *исцјочни /зайагни* успостављају еквивалентан однос са немачким базама *Ost / West*.

У корпусу немачког језика издвојено је пет лексема код којих се у српском успоставља само денотативна еквиваленција: *Postler/Pöstler* = поштар, *Taxler* = таксиста, *Umstürzler* = превратник, *Outwachler* = линијски судија, *Hinterbänkler* = неактивни посланик, *Kriegsgewinnler* = ратни профитер.

5. ЕКСПРЕСИВНИ ИМЕНИЧКИ ДЕРИВАТИ ИЗВЕДЕНИ ПОМОЋУ СУФИКСА *-ER* У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ

Корпусном анализом издвојено је 19 експресивних деривата са суфиксом *-er* и творбеном основом која се завршава на консонант *-l*: *Knobler* (разг.), *Trödler* (разг. пеј.), *Nörgler* (пеј.), *Stichler* (пеј.), *Schwafler* (разг. пеј.), *Schnuffler* (разг. пеј.), *Dudler* (разг. пеј.), *Mäkler* (разг. пеј.), *Lobhudler* (пеј.), *Sudler* (разг. пеј.), *Frömmeler* (пеј.), *Quengler* (разг.), *Fasler* (разг. пеј.), *Picheler* (разг.), *Pinkler* (жаргон), *Grantler* (разг.) и *Schummler* (разг.). Творбену основу свих анализираних лексичких јединица представља глагол на *-eln* са експресивним значењем. Експресивност творбене основе условљава експресивност девербалне именице, док је суфикс *-er* стилски немаркиран и носилац семе 'Person'. Реч је о девербативним именичким дериватима који именују особу за коју је карактеристична радња изражена глаголом у творбеној основи, те се могу сврстати у класу *nomina agentis*: 'Person, die die verbale Handlung ausführt'.

5.1. ЕКСПРЕСИВНИ ИМЕНИЧКИ ДЕРИВАТИ ИЗВЕДЕНИ ПОМОЋУ СУФИКСА *-ER* У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ И ЊИХОВИ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ

Резултати контрастивног истраживања показали су да су сви преводни еквиваленти датог суфикса у српском реализовани у виду именичких деривата. Најфреквентнију групу чине деривати суфикса *-ло*, а затим у готово једнаком проценту деривати суфикса *-ац* и *-ко*, и на крају један пример са суфиксом *-ор*.

здравко, *Fasler* = *брбљивко*, *Grantler* = *мрзовољко*³. Наведени деривати представљају резултат творбеног обрасца ПРИДЕВ + /-ко/, те се запажа творбена неподударност са дериватима немачког језика. Придевске основе именују одређену лошу особину са афективним призвукот⁴ (*ујшииан*, *мрзовољан*, *цми-здрав*, *брбљив*), али, према И. Клајну (2003: 141), хипокористичан карактер овог суфикса утиче на шалив (пре него пејоративан) призвук датих лексема.⁵

5.1.4. ОСТАЛИ ТИПОВИ ПРЕВОДНИХ ЕКВИВАЛЕНАТА

Контрастивном анализом потврђен је свега један пример са суфиксом *-ор* као еквивалент немачких лексема: *Schummler* = *муљайџор*. Дати пример може се сматрати изведеницом од експресивног глагола⁶ (*муљайџ* + /-ор/ = *муљайџор*), те се може сврстати у класу жаргонизама попут *џребайџор*, *грма-џор*, *шљакайџор* и сл. (Клајн 2003: 249). Стога се у датом примеру остварују сва три типа еквиваленције.

6. ЗАКЉУЧАК

Истраживање је показало да се у творби експресивних деривата суфикс *-ler* готово увек везује за именичке основе. У прилог томе говори чињеница да је глаголска основа забележена у свега два примера. Са друге стране, суфикс *-er* се у истраженим творбеним конструкцијама комбинује само са глаголским основама. Оба суфикса граде именичке деривате са денотатом 'особа' експресивног значења, али се везују за основе различите категоријалне припадности, те можемо рећи да представљају комплементарне суфиксе немачког језика. На основу раније спроведеног истраживања можемо тврдити и да је суфикс *-ling* њихов трећи комплементарни суфикс, будући да у немачком језику гради експресивне деривате у значењу 'особе' комбинујући се првенствено са придевским основама (Недељковић, Мијовић 2020).

Семантичка анализа је показала да у претходно описаним творбеним конструкцијама суфикс *-ler* преузима улогу носиоца денотативне семе 'особа', као и конотативна својства чак и када се везује за стилски немаркиране основе. Насупрот томе, суфикс *-er* фунгира као носилац денотативне семе,

³ У датом примеру долази до редукције придева у творбеној основи: *мрзовољан* + /-ко/ = *мрзовољко*.

⁴ Према М. Лалић (2012: 138), она „проистиче из субјективног става говорника према именованом појму”.

⁵ На слична запажања наилазимо и код преводних еквивалената суфикса *-ling* (Недељковић, Мијовић 2020: 341).

⁶ С. Бабић (2002: 314) наводи да се уз помоћ суфикса *-ор* ретко изводе именице са глаголском основом и да се чешће јавља уз стране творбене основе него домаће.

али конотативни потенцијал читавог деривата проистиче из самих творбених основа са којима се дати суфикс комбинује. Оно што изненађује јесте мали број потврда пејоративних деривата са суфиксом *-ler* (свега 14 од 149 укупно забележених примера), те се не може говорити о јаком пејоративном потенцијалу датог суфикса. Анализа је потврдила да већински гради неутралне агентивне именице, док експресивни деривати представљају периферну групу.

Са аспекта контрастивне анализе може се закључити да оба суфикса у српском имају разнолику групу еквивалената. То је нарочито изражено код преводних еквивалената суфикса *-ler*, јер се током контрастивне анализе није издвојио одређени прототипични суфикс српског језика. За разлику од њега преводни еквиваленти суфикса *-er* јављају се искључиво у виду именичких деривата, при чему се суфикс *-lo* може издвојити као његов прототипичан суфикс. То проистиче из чињенице да његови деривати представљају најбројнију групу еквивалената, и да се у оквиру његових изведеница еквиваленција у немачком и српском остварује на сва три нивоа: формалном, денотативном и конотативном.

КОРПУС

ДРНЈ: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (www.dwds.de)

Дуден: *Duden Universalwörterbuch* (www.duden.de)

Матер (1970): Е. Матер, *Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig.

Николић (2000): М. Николић, *Обраћни речник српскога језика*, Београд: Матица српска.

НХУР (2005): *Deutsch-kroatisches Universalwörterbuch*, Zagreb.

РМС (1967–1976): *Речник српскохрватскога књижевног језика*, књига I–VI, Нови Сад: Матица српска.

<https://de.wordhippo.com/de>

ЛИТЕРАТУРА

Баесков (2002): Н. Baeskow, *Abgeleitete Personenbezeichnungen im Deutschen und Englischen*, Berlin: Walter de Gruyter.

Бабић (1991): С. Babić, *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*, друго издање, Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Бугарски (2006): Р. Bugarski, *Žargon*, Београд: Библиотека XX век.

Клајн (2003): И. Клајн, *Творба речи у савременом српском језику*, Други део, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кунхолд и др. (1975): I. Kühnhold, О. Putzer, Н. Wellman, *Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Hauptteil 2. Das Substantiv*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Лалић (2012): М. Lalić, *Imenička tvorba u njemačkom i srpskom jeziku na primjeru ekspresivnih imenica sa značenjem lica*, *Riječ*, br. 8, Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić, 130–147.

Лоде (2006): М. Lohde, *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*, Tübingen: Narr Verlag.

Моч (1999): W. Motsch, *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*, Berlin: Walter de Gruyter.

Недељковић, Мијовић (2020): Д. Недељковић, С. Мијовић, Експресивни именички деривати са суфиксом *-ling* у немачком језику и његови преводни еквиваленти у српском језику, *Зборник радова са XIV међународној научној скупи одржаној на Филолошко-уметничком факултету у Крајујевцу* (25–27. 10. 2019), Књига I, Крагујевац: ФИЛУМ, 333–350.

Ристић (2004): С. Ристић, *Експресивна лексика у српском језику*, Београд: Институт за српски језик.

Флајшер, Барц (1995): W. Fleischer, I. Barz, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Флајшер, Барц (2012): W. Fleischer, I. Barz, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: de Gruyter Studium.

Sofija I. Mijović

Danica B. Nedeljković

Universität Kragujevac

Fakultät für Philologie und Künste

Lehrstuhl für Germanistik

EXPRESSIVE NOMINALE DERIVATE AUF -(L)ER IM DEUTSCHEN UND DEREN ÄQUIVALENTE IM SERBISCHEN

Zusammenfassung: In dem vorliegenden Beitrag werden deutsche expressive Derivate auf *-ler* und *-er* sowie ihre entsprechenden Äquivalente im Serbischen behandelt. Das Suffix *-er* zeichnet sich im heutigen Deutschen durch seine Polyfunktionalität aus. Aus diesem Grund umfasst diese Untersuchung ausschließlich deverbale Derivaten mit dem Suffix *-er*, in denen der Anschein entsteht, als handele es sich um das Suffix *-ler*. Deshalb werden expressive Personenbezeichnungen auf Suffix *-ler* und *-er* zuerst nach strukturellen und semantischen Kriterien analysiert. Beim kontrastiven Vergleich hat die Analyse das Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wortbildungsmuster von deutschen und serbischen Lexemen zu untersuchen und lexikalische Einheiten der Ausgangssprache mit serbischen Äquivalenten zu vergleichen.

Schlüsselwörter: Wortbildung, explizites Derivat, Suffix *-ler*, Suffix *-er*, Expresivität, Äquivalenz, Deutsch, Serbisch.

Марија М. Станојевић Веселиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК 811.163.41'373.7

811.112.2'373.7

DOI 10.46793/Uzdanica19.2.021SV

Оригинални научни рад

Примљен: 26. септембар 2022.

Прихваћен: 25. новембар 2022.

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА КОМПАРАТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА У СРПСКОМ И НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ ЗА ЛЕКСИЧКО ПОЉЕ *БОГАТСТВО*

Айстѝракѝ: Рад се бави анализом компаративних фразеологизама на лексичком, морфосинтаксичком и семантичком нивоу који оперишу у склопу концепта *боѝаѝсѝво*. Корпус је експерпиран из фразеолошких речника српског и немачког језика на основу семантичког и структуралног критеријума и потврђен контекстуализованим примерима из језика писаног медија. Након детаљне анализе компонената фразеологизама, са посебним фокусом на њихову семантику и уз интеркултурална објашњења, контрастивном анализом фразеологизама утврђени су различити типови еквиваленције за фразеологизме у српском као полазном и у немачком језику као циљном језику. Контрастивна анализа је спроведена једносмерно. Значај рада се огледа у теоријском делу у којем су дефинисани компаративни фразеологизми и објашњен приступ у њиховој анализи, као и у практичном делу, посебно кад је реч о лексикографији и настави језика.

Кључне речи: компаративни фразеологизми, контрастивна анализа, еквиваленција, семантика, култура.

УВОД

У раду ћемо се бавити контрастивном анализом компаративних фразеологизама у српском и у немачком језику које карактерише специфична структура, изражена сликовитост и експресивност. Након кратког теоријског дела у којем ће бити речи о основним особинама компаративних фразеологизама, о њиховој културолошкој димензији и постулатима контрастивне лингвистике који су примењени у раду, компаративни фразеологизми се проучавају на лексичком, семантичком и морфосинтаксичком нивоу, при чему се утврђују сличности и разлике између компаративних фразеологизама за језички пар српски–немачки који алтернирају у лексичком пољу *боѝаѝсѝво*. Полазни језик је српски, а циљни немачки језик. Из анализе произлазе и

низови делимично синонимних компаративних фразеологизама. Фразеолошки материјал је ексцерпиран на основу семантичког и структуралног критеријума, из постојећих једнојезичних и двојезичних фразеолошких речника српског и немачког језика (Дуденов етимолошки речник 1989; Дуденов универзални речник 2001; Дуденов фразеолошки речник 2008; Матешкић 1982, 1988; Мразовић, Приморац 1991; Оташевић 2007), што представља полазни корпус. Како би се установила употребна вредност инвентарисаних компаративних фразеологизама у језику, анализирали смо контролни корпус који обухвата српски и немачки језик публицистичког стила чији текстови представљају говорни језик, при чему су компаративни фразеологизми сагледани делимично и са аспекта прагматике, што је неизоставан сегмент у процесу анализе њиховог значења. На основу морфосинтаксичког критеријума компаративни фразеологизми су подељени на придевске, глаголске и именичке компаративне фразеологизме. Циљ рада је да се утврде, прикажу и опишу истоветности, сличности и разлике између српског и немачког језика на примерима компаративних фразеологизама који квалификују социоекономски положај човека, тачније аспект *бојајсџиво*, при чему незаобилазну етапу у анализи чини осликавање културно специфичног опажања и емпирије сваке појединачне говорне заједнице.

КУЛТУРА И ФРАЗЕОЛОГИЈА

Да ли ће садржај речи или фразеологизма у српском и немачком језику бити испуњен истом сликом зависи „од прилика у којем једно друштво живи, од природе којом је окружено, од степена културе којом се наводи” (Мршевић-Радовић 2008: 5). О немогућности истраживања фразеологије без окретања ка културолошким феноменима и култури уопште сведоче бројни радови, од којих издвајамо следеће: Томић (2012), Пејовић (2009), Мршевић-Радовић (2008), Финк Арсовски (2002), Ристић (2013).

Фразеологија представља најпогодније тло за анализу различитих културних садржаја. То су културолошке информације које воде порекло из различитих средина, различитих временских периода, различитог порекла, те анализа захтева истраживање на синхронном и дијахронном плану где се морају применити резултати компаративне лингвистике, а велики је значај и фолклора (Мршевић-Радовић 2008: 6–7). Лексичко значење и слика у позадини фразеологизама представљају културолошку специфичност. Дате специфичности фразеологизама се не могу објаснити без културолошких фактора. Индикатор повезаности одређене културе и фразеологије јесте немогућност да се неки фразеологизми употребе у преводима литерарних текстова (непреводивост на друге језике), што поједини лингвисти узимају као категоријално обележје фразеологизама (Мршевић-Радовић 1987: 28).

Културолошке специфичности су уско повезане са когнитивним аспектом фразеологије, те су најфундаменталније вредности у једној култури подударне са метафоричким структурама најфундаменталнијих концепата. Наше вредности нису независне, већ морају градити један кохерентан систем са метафоричким концептима по којима живимо.

Фразеологизми су архетипска отелотворења мисли, веровања, историје и сазнајних могућности једног народа. Опште је познато да речи представљају симболе и знаке који помажу да се схвати свет који окружује човека. Речи преносе поруке чија значења превазилазе њихова дословна значења, тј. код фразеологизама значење није једнако зброју значења његових компонената. Фразеологизми су најбољи показатељи чињенице да реч садржи и трећу димензију, поред димензија ознаке и означеног, а то је изражена експресивност и концептуализација света (Мршевић-Радовић 1987: 9–15).

Узимајући у обзир различите дефиниције културе које су присутне у данашњици можемо закључити да постоји одређено слагање у томе да је култура једнака броју друштвених прилика, материјалних и духовних вредности које осликавају један народ, стицаних кроз време и у садашњости (Бугарски 1996, 2005; Грубачић 2001; Петровић 2005). Духовним вредностима једног народа сматрамо веровања, језик, уметност и традицију. Било коју од дефиниција културе да прихватимо, нема сумње да је језик њен неодвојиви део и да анализирајући језик долазимо до закључака о културолошким специфичностима (обрасцима понашања, интелектуалним и сазнајним могућностима) једног народа. Народ ствара културу и она представља слику најскривенијих тежњи, жеља и особина, која се пресликава кроз мишљење у језик. Стога можемо закључити да анализирајући језик ми анализирамо чињенице које се односе на друштвене конвенције и друштво у којем се одређени језик говори. Језичка слика почива на стереотипима и уверењима који су утемељени у друштву, што се лако може доказати на пољу фразеологије, будући да је обично у фразеологизмима фосилизован одређени обичај уз одређене језичке и културноисторијске реконструкције.

КОМПАРАТИВНИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ

Без обзира на „терминолошки хаос” који још увек влада кад је реч о предмету истраживања фразеологије у ширем смислу, лингвисти се слажу да фразеологизам представља израз који се састоји од две или више речи и чини чврст и устаљен спој речи који је као такав препознатљив за говорнике једне језичке заједнице (Бургер 2010; Мршевић-Радовић 1987; Финк-Арсовски 2002; Флајшер 1997). Поред фразеологизама у ширем смислу, у литератури се издвајају и фразеологизми у ужем смислу, код којих је уз вишелексемност и стабилност установљена и идиоматичност – компоненте граде једи-

ницу која се не може образложити на основу синтаксичких и семантичких законитости повезивања, тачније, одупире се принципима семантичке композитивности (Прћић 2008: 91). У обележја компаративних фразеологизама убраја се њихова специфична форма која их чини веома препознатљивим у фразеологији једног језика, потом експресивност коју носе, будући да је у поредбеној јединици сачувана слика (која одговара денотату), која услед погодног окружења у фразеологизму оживљава.

У основи компаративних фразеологизама лежи логичко-семантичка структура поређења, која подразумева постојање четири основне компоненте. Лексеме од којих се састоји компаративни фразеологизам неки лингвисти називају поредбеним компонентама, неки поредбеним јединицама, док неки користе и латинску терминологију кад су у питању структурни делови компаративних фразеологизама: прва компонента је објекат од којег се полази – *comparandum*, дакле елемент са којим нешто треба да се пореди; следећа компонента представља објекат поређења – *comparatum*, тј. објекат који се ставља у однос поређења са полазним објектом; трећа компонента, *tertium comparationis*, означава основ поређења и тиме гради семантички и структурални центар поређења, док је последња поредбена партикула – *comparator* која повезује конфронтиране елементе (Бремер 2009: 141).

НАУЧНЕ МЕТОДЕ

Контрастивној анализи приступићемо према Корхоненовом моделу утврђивања еквиваленције (Бургер и др. 2000: 578). При контрастирању се као критеријум може узети значење или форма фразеологизма. Уколико се као основни критеријум узима денотативно значење, ради се о семантичкој еквиваленцији. Ако основни критеријум представља морфосинтаксичко-лексичка структура, говоримо о формалној еквиваленцији. Без обзира на то од ког се критеријума полази, фразеологизми се могу посматрати као конкретне реализације на нивоу *parole* (транслатологија) или као апстрактне сложене структуре на нивоу *langue* (контрастивна фразеологија). При интерлингвалном контрастирању фразеологизама обично се као основни параметар узима денотативно значење, мада и ту постоји асиметрија (полисемија). У остале параметре се убрајају структура, идиоматичност, сликовитост, стабилност, конотативно значење и валентност. Интерлингвална фразеолошка еквивалентност може бити посматрана са квантитативног и квалитативног гледишта, те се дели на 1) квантитативну еквивалентност и 2) квалитативну еквивалентност. Квантитативна еквивалентност се даље дели према броју еквивалената које фразеологизам из језика-извора има у језику-циљу, док се квалитативна еквиваленција оријентише на особине еквивалената које су изведене на осно-

ву горе наведених параметара, те је извршена следећа класификација типова еквиваленције.

1) Потпуна еквиваленција, када морају бити испуњени сви услови које смо навели. Дозвољена су одступања у броју варијаната које има фразеологизам;

2) Делимична еквиваленција се односи на фразеологизме са мање-више идентичним денотативним значењем, али са разликама у једном или више наведених фактора (лексичке, морфосинтаксичке, структуралне разлике);

3) Супституциона еквиваленција (фразеолошка нулта еквиваленција) значи да језик-циљ не располаже одговарајућим фразеолошким еквивалентом за фразеологизам језика-изворника, па се фразеологизми преводе одговарајућим комуникативно-функционалним еквивалентом који може бити слободни синтаксички спој речи, сложеница или појединачна лексема.

С освртом на квалитативни тип еквиваленције по Корхоненовом моделу, користимо следеће ознаке: ПЕ – потпуна еквиваленција, ДЕЛ – делимична еквиваленција са разликом на лексичком нивоу, ДЕЛС – делимична еквиваленција са разликама на лексичком и семантичком нивоу, ДЕМС – делимична еквиваленција са утврђеним разликама на морфосинтаксичком нивоу, ДЕМСЛ – делимична еквиваленција са утврђеним разликама на морфосинтаксичком и лексичком нивоу.

Ослањајући се на савремени приступ у анализи лексичког значења (Прћић 2008), приступимо проучавању издвојених компаративних фразеологизама. Основни елементи семантичке анализе су лексичка јединица, у овом случају фразеологизам, као семантичка јединица са утврђеном формом, те морфосинтаксичком функцијом, потом смисао, денотација, референција и асоцијација као допунски елемент (Прћић 2008: 48–49). Смисао представља уређен скуп довољног броја дескриптивних обележја, тј. свако дистинктивно својство ванјезичког ентитета које може бити релевантно при успостављању неког семантичког контраста. Типична семантички релевантна својства одговарајућег ванјезичког ентитета су дијагностичка јер утврђују смисао лексема. Она дефинишу прототип, док денотација представља однос између лексеме и извесне класе ванјезичких ентитета, тачније узорак извесне класе, егземплар који у односу на прототип има дијагностичка обележја и бројна недијагностичка обележја. Кад је реч о компаративним фразеологизмима, денотат је ментална слика која се налази у позадини фразеологизма. Референција је, с друге стране, однос између конкретно употребљене лексеме и неког тачно одређеног ванјезичког ентитета. Ови елементи су део знања о језику, док је асоцијација субјективна и факултативна компонента, и део је знања о свету која могу бити стилска, експресивна (похвално, увредљиво, еуфеми-

стично) или конотативна обележја која одсликавају субјективна реаговања на објективну стварност (Прћић 2008: 47–86).

Смисао фразеологизама је утемељен на принципу семантичке композитивности, односно на чињеници да смисао фразеологизма почива на комбинацији смисла појединачних лексема које улазе у његову структуру. Оконицу ове појаве која је у суштини синтагматски условљена чини инкорпорација смисла, тачније укључивање дескриптивних обележја смисла једне лексичке јединице у смисао друге. На основу начина реализације она може бити експлицитна – јасна и обележена и имплицитна – необележена и заступљена у семантичкој идиоматизацији. Притом је неретко установљен метафорички или метонимијски процес у основи фразеолошког значења (Прћић 2008: 159; Мршевић-Радовић 1987: 92). Будући да је већина компаративних фразеологизама делимично идиоматизована, утврђивање смисла се врши на основу интерних (предвидљивих) или екстерних (непредвидљивих) дијагностичких обележја идиоматизованих конституената фразеологизма. Семантичка идиоматизација је могућа на два начина: инкрементацијом, што представља додавање дијагностичких обележја на предвидљив смисао и декрементацијом, тј. одузимањем дијагностичких обележја укључених лексема али истовремено додавањем дијагностичких обележја целини (Прћић 2008: 96).

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА

Лексичко поље је утемељено на груписању фразеологизама на основу њихових значења која се односе на социоекономски положај човека. Компаративни фразеологизми који су издвојени имају барем једно заједничко дијагностичко обележје својих релевантних семема којим се покрива поље значењске целине *богајисџи*. Забележени фразеологизми представљају линеарно семантичко поље будући да се темеље на контрастима оствареним између њих. Социоекономски положај се односи на богатство човека. У овом пољу ексцерпирана су 2 придевска, 2 именичка и 4 глаголска компаративна фразеологизма, док се у немачком речничком корпусу издвајају 1 придевски, 2 именичка и 3 глаголска компаративна фразеологизма.

У оквиру концепта *богајисџи* разликују се следећи фразеологизми: *биџи* *богај* као *Крез*, *биџи* *џун* као *брод*, *живеџи* као *бубреџ* у *лоју*, *живеџи* као *краљ*, *имаџи* *џара* као *блаџа*, *имаџи* *џара* као *џеве*:

1) „HRVAT BOGAT KAO KREZ: Prijavio bednu platu i skroman stan, a drži 92 miliona evra na tajnom računu!” (www.kurir.rs, 30. 4. 2015)

2) „Ljudi su mislili da sam *pun kao brod*: Život mi je postao daleko lakši! To je kao da imate skup auto ili kuću. Istog trenutka se menja utisak koji ostavljate na ljude. Ne morate ništa ni reći jer će ljudi приметити skupoceni sat na vašoj ruci, ispričao je Gelertner.” (www.stil.kurir.rs, 11. 12. 2016)

3) „Vučić je istakao da neće praviti kompromis sa protagonistima koji su doveli Srbiju na rub bankrotstva, i opet obećavaju 'med i mleko, kule, gradove i šarene laže'. 'Oni koji vam kažu da će povećavati plate i penzije i da ćete živeti kao bubreg u loju, nije samo da lažu, već su krajnje neodgovorni ljudi', rekao je Vučić.” (www.b92.net, 6. 3. 2016)

4) „U većini zemalja jugoistočne Azije možete sa malo novaca živeti kao kraljevi. Prekrasan smeštaj se nađe vrlo jeftino, a o hrani da ne govorim – raznolika je, fina i vrlo jeftina.” (www.lepotaizdravlje.rs, 23. 2. 2017)

5) „Jovanović je takođe već odavno u politici i kao predsednik male stranke živi kao mali bog, sve je zaradio pošteno i ništa preko veza.” (www.b92.net, 4. 3. 2013)

6) „ŽIVI KAO GROF: Majka Srebrenice poseduje kuće u Sarajevu i vozi džip!” (www.kurir.rs, 29. 4. 2016)

7) „U jednom zagrebačkom šoping centru uslikan je skupoceni ferari, bahato parkiran, tako da zauzima dva parking mesta. Uz fotografiju je korisnik Tvitera napisao: 'Para možeš imati kao blata, ali pristojnost se ne može kupiti.'” (www.stil.kurir.rs, 8. 8. 2017)

8) „Motociklista LCR Honde izjavljuje da ima para kao pleve i da će napustiti sadašnji tim samo ukoliko mu se ponudi transfer u fabričku ekipu.” (www.mozzart-sport.com, 6. 1. 2017); „Samo izračunajte koliko smo mogli da ne damo Zvezdi i Partizanu. Ja znam da to nikada nije dosta, da milioni evra nisu dosta, oni mogu sami da biraju svoja rukovodstva, ali razumem i da ja uvek moram da budem kriv, zato što je to najlakše. Nikad niko nije kriv. 'U ovakvim okolnostima kada je teško biti navijač Partizana', što je teško biti? Imate para od države koliko hoćete. Kao pleve. Tri četvrtine budžeta za KK Partizan smo mi dali, ma četiri petine, kakve tri četvrtine, malo će da vas foliraju da su dali svoje pare. FK Partizan ne bi igrao Evropu da mu nismo dali pare.” (www.kurir.rs, 4. 6. 2021)

У оквиру датог концепта у значењу 'који је богат' и 'који живи у благодостању', у немачком језику забележени су следећи компаративни фразеологизми: *reich sein wie Krösus* – „бити богат као Крез”, *leben wie (der liebe) Gott in Frankreich* – „живети као (драги) Бог у Француској”, *leben wie die Made im Speck* – „живети као црв у сланини”, *leben wie ein Fürst* – „живети као кнез”, док су у значењу 'који има много новца' издвојени *Geld wie Dreck haben* – „имати (новца) као блата”, *Geld wie Heu haben* – „имати новца као сламе”:

1) „*Reich wie Krösus* oder ständig pleite? Finanzen: Das Taschengeld ist für die meisten Jugendliche die einzige Geldquelle, über die sie regelmäßig verfügen können, um sich ihre persönlichen Wünsche zu erfüllen. Die Schüler der 8a der Realschule II interviewten sich dazu gegenseitig.” (www.infranken.de, 10. 3. 2009)

2) „In Deutschland – wir wissen es – lebt man nicht 'wie Gott in Frankreich'. Aber man lebt auch in Frankreich nicht mehr so. Der Reichtum Frankreichs vor dem Krieg war mit allen Zahlen der Nationalökonomien über seine Ein- und Ausfuhr, seine Handels- und Produktionszahlen, seine Schätze, die ihm aus seinen Kolonien aus allen Teilen der Welt, zuflössen, leicht zu belegen.” (www.zeit.de, 16. 10. 1947); „Stecken Sie das Geld in mein Geschäft, und ich gebe Ihnen das Wort eines Ehrenmannes [...] ich heirate Madame Rousseau, und wir leben alle wie Gott in Frankreich.” (Freucht Wagner, Narrenweisheit, S. 104, према: Мразовић, Приморац

1991: 352); „Dort amüsiert man sich ganz [...] man lebt in lauter Lust und Plaisir, so reich wie Gott in Frankreich.” (H. Heine, Ideen, према: Мразовић, Приморац 1991: 352)

3) „Seit Herbst 1944 saßen Mitarbeiter des 'Arbeitsstabs Wiederaufbauplanung', dirigiert von Hitlers Chefarchitekt Albert Speer, im idyllischen Corvey wie die Maden im Speck, während das Reich, dessen Zukunft sie planten, im Bombenhagel unterging.” (www.spiegel.de, 3. 3. 1997); „Schellhorn lässt das nicht gelten: 'Die Wirtschaftskammern bluten ihre Mitglieder aus und leben wie die Made im Speck', wettet der [...]” (www.derstandard.at, 9. 6. 2016); „Die Oligarchen in der Ukraine leben weiterhin wie die Maden im Speck und betteln um ausländische Finanzhilfen, ohne selbst einen Beitrag zur wirtschaftlichen, finanziellen, gesellschaftlichen und politischen Gesundung des Landes beizutragen. Ganz im Gegenteil profitieren sie noch vom extrem niedrigen Mindestlohn, der umgerechnet in etwa 51 Euro im Monat beträgt.” (www.contra-magazin.com, 31. 10. 2016)

4) „Er rief schon früher Priester wie Laien dazu auf, nicht Wasser zu predigen und Wein zu trinken, den Bischöfen sagte er im September des Vorjahrs, sie sollten nicht wie die Fürsten leben.” (www.religion.orf.at, 24. 2. 2017); „Einmal im Monat lasse ich mir es gut gehen und lebe wie ein Fürst.” (Мразовић, Приморац 1991: 302)

5) „Heiner Geißler (CDU), hier auf dem Kirchentag im Juni 2015. Auf der Gala des Deutschen Radiopreises in Hamburg am Donnerstagabend sagte er: 'Wir haben Geld wie Dreck auf der Erde – es haben nur die Falschen’.” (www.evangelische.de, 4. 9. 2015)

6) „Die Autokonzerne haben Geld wie Heu – Der Grünen-Politiker und ExUmweltminister Jürgen Trittin hat keinen Führerschein – hält den Diesel für gescheitert. Autokonzerne nennt er 'Betrüger', Aktionäre von Daimler oder BMW sollten auf ihre Gewinne verzichten.” (www.spiegel.de, 5. 9. 2015)

Анализа контролног корпуса указује на то да у српском и у немачком језику овим пољем оперишу придевски, именички и глаголски компаративни фразеологизми. У српском језику су потврђена два компаративна фразеологизма у којима се као *tertium comparationis* појављују придев *боџаџи* и придев *џун*, док је у поредбеном делу у првом случају установљена именичка компонента *Крез*, а у другом компонента *брод*. Често се у анализи фразеологијама губи логичка веза семантичке композитивности, те се захтева осврт на етимологију самих конституената. Придев *џун* значи „испуњен, напуњен до врха, до краја, који садржи (кога или што) у већој количини, који обилује (нечим)” (РСЈ 2007: 1092). Са становишта етимологије, за лексему *брод* забележено је и значење *царина*: „Kako se radi o kulturnom terminu, Rumunji posudiše a brodi, imenicu brudină f 'carina za prijelaz preko mosta, mostarina, piage' (u starijim tekstovima)” (Скок 1972: 216). Како је познато да се именица *царина* односи на државни приход од увезене и извезене робе (РСЈ 2007: 1479), она је и квантификатор и квалификатор уз придев *џун*. Дијагностичка обележја компонената се прожимају, 'напуњен до врха' и 'државни приход', и тако граде значење фразеологизма. Поредбена компонента *брод* је носилац идиоматизације. У овом случају можемо рећи да је инкрементацијом, тј. до-

давањем дијагностичких обележја лексеме *брод* значењу придева дошло до семантичке идиоматизације.

Богатство се изражава и компаративним фразеологизмом у српском *биџи биџи* као *Крез*, односно *reich sein wie Krösus* у немачком језику. У основи фразеолошког значења је историјска чињеница да је *Крез*, односно *Krösus*, био лидијски владар (560–547. године пре Христа) који је узимао данак од грчких градова које је освојио и привредио је много прављењем кованица (www.redensarten.net, 25. 2. 2017). Историјске чињенице које представљају обрасце знања који су утемељени у мотивационој бази датих фразеологизама јесу семе колективне емпирије, што умногоме објашњава потпуно слагање датих фразеологизама у српском и немачком језику. Сликвитост датих придевских фразеологизама говори у прилог томе да је богатство концептуализовано као *имаџи мноџо*. Уколико посматрамо фразеологизам као хијерархијску структуру, смисао хијерархијски нижег елемента, тачније поредбене компоненте *Крез* односно *Krösus*, придодаје се смислу основе, тј. придева *биџи* који је употребљен у свом основном значењу – „који има доста материјалних добара, материјалних вредности, имућан”, те именица *Krösus* квалификује значење придева. Придев *reich* у немачком језику означава „viel Geld und materielle Güter besitzend, Überfluss daran habend” (www.duden.de, 15. 9. 2022) (срп. имати у изобиљу пуно новца и материјалних добара). С обзиром на то да су циљни компаративни фразеологизам и полазни придевски компаративни фразеологизам потпуно идентични на лексичком, семантичком и структуралном нивоу утврђен је тип потпуне еквиваленције: срп. *биџи биџи* као *Крез* → нем. *reich sein wie Krösus*.

У односу на први компаративни фразеологизам у српском језику установљене су потпуне разлике на лексичком нивоу, различит је и степен идиоматизације фразеологизама, као и сликвитост фразеологизама, али сем-структура је делимично иста, те је утврђен тип делимичне еквиваленције на лексичком и семантичком нивоу: срп. *биџи њун* као *брод* → нем. *reich sein wie Krösus*.

Квантитативном анализом контролног корпуса утврђено је да глаголски компаративни фразеологизми са значењем ’лепо, богато живети, живети у изобиљу’ имају већу употребну вредност од придевских и именичких фразеологизама у оба језика. Као *tertium comparationis* се у полазном фразеологизму појављује глагол *живеџи*, односно *leben* – „живети” у немачком језику, а као *comparatum*-и алтернирају у српском језику лексичке јединице *краљ*, *мали Бој*, *проф*, *бубреј* и *лоју*, односно у немачком језику *Gott in Frankreich* (дословно значење *Бој у Француској*), *die Made im Speck* (срп. црв у сланини), *ein Fürst* (срп. кнез). На основу анализе фразеолошког значења установљено је да су у центру семантичке транспозиције дијагностичка обележја поредбених компонената: *краљ* – „крунисани владар, крупни капиталиста који у својим рукама држи највећи део производње, трговине, промета и сл. у одре-

ђеној делатности” (РСЈ 2007: 582), *џроф* – „племићка титула у феудалном друштву, коју су носили припадници највишег племства” (РСЈ 2007: 230), *Боџ* – „највише натприродно биће које је створило материјални и духовни свет и које управља њиме” (РСЈ 2007: 96). Извори настанка фразеологизма почивају на утемељеним стереотипима у народу. Посебан фокус има фразеологизам са поредбеном компонентом *бубреџ у лоју* јер је сликовитост која је у мотивационој основи значења потпуно другачија од осталих глаголских фразеологизама. Дакле, богат човек у српском језику може се поредити са именичком фразом *бубреџ у лоју*, будући да бубрези симболизују моћ, која може бити расплодна или моћ одупирања свим врстама невоља, а могу представљати и седиште осећаја, пре свега радости (Шевалије, Гербран 2004: 93). У анализи датог фразеологизма морамо се осврнути и на глаголски компаративни фразеологизам *иде као ђо лоју*, где је поредбена компонента управо носилац семантичке транспозиције и квалификује управни глагол у смислу ’без тешкоћа, глатко, лако’, при чему је могуће претпоставити да су бубрези концептуализовани као моћан и радостан човек коме све иде од руке и лако. Поред тога, *бубрези у лоју* представљају и један од кулинарских специјалитета (РСЈ 2007: 117), у чему се такође може увидети симболика испуњеног и богатог живота.

Као што је наведено, у основи поређења у немачким компаративним фразеологизмима као глаголска компонента фунгира *leben*, док су у поредбеним деловима садржане именичке компоненте *ein Fürst* у значењу „seit dem Mittelalter nach dem Kaiser oder König rangierender, an der Herrschaft über das Reich beteiligter Angehöriger des hohen Adels” (Дуден 2001) (у дословном преводу: од средњег века после цара или краља следећи по рангу припадник високог племства који учествује у владавини царством), *Gott in Frankreich* – „höchstes übernatürliches Wesen” (www.duden.de, 20. 9. 2022) (дефиниција се односи само на нуклеус именичке фразе, на срп. *највише најџприродно биће*) и *die Made im Speck* – „eine wurmförmige Insektenlarve, die in verfaulenden Lebensmitteln vegetiert” (срп. црволика ларва инсекта која вегетира у животним намирницама које су у стадијуму труљења) (www.redensarten-index.de, 15. 1. 2015). Са становишта лексике и семантике утврђен је тип потпуних еквивалената за фразеолошки пар: срп. *живеџи као џроф*, односно нем. *leben wie ein Fürst*. За разлику од њих, где је мотивисаност прозирна и јасна, постоји неколико тумачења за настанак фразеологизма са поредбеном компонентом *Gott in Frankreich*. У првом реду, издваја се претпоставка да је фразеологизам настао одмах након Француске револуције, када је у Француској неко време владао култ разума уместо хришћанства, тако да је у народу било уврежено схватање да Бог нема пуно посла и проводи бесконачност уживајући; као друго, фразеологизам можда почива на народским веровањима у материјално веома добар живот тадашњег француског свештенства, утемељеним на обрасцима сазнања тог доба (Дуден 11, 2008: 473), тако да наведене

интерпретације представљају могући асоцијативно-конотативни потенцијал који је у мотивационој бази фразеологизма. Полазећи од другог тумачења, можемо установити метонимијски пренос значења јер се *Gott in Frankreich* заправо односи на духовнике, тј. свештенство.

Интересантна је и слика у основи фразеологизма *leben wie die Made im Speck*. У време барока *црв* је постао симбол смрти и пропадања. Поредбена компонента *die Made im Speck* представља симболичан мотив који је евоциран управо дихотомијом виталности црва и мртвог меса у којем вегетира у изобиљу. Фразеологизам је у употреби у говорном и писаном језику од 19. века (www.redensarten-index.de, 15. 1. 2016). У односу на српски компаративни фразеологизам *живејти као бубреј у лоју* који има доста другачију слику у основи фразеолошког значења, фразеологизам у немачком језику је и негативно конотиран, у смислу 'живети богато на уштрб других', што потврђују примери из контролног корпуса. Укључивањем дескриптивних обележја смисла једне лексичке јединице у смисао друге, тј. на основу семантичке композитивности, настала су фразеолошка значења датих фразеологизама.

Са становишта лексике, установљене су различите именичке компоненте у поредбеним деловима глаголских компаративних фразеологизама, те је и сликовитост појединих фразеологизама потпуно другачија. На основу Корхоненовог модела еквиваленције утврђени су делимични еквиваленти са разликама на лексичком нивоу за следећи фразеолошки пар:

срп. *живејти као краљ* → нем. *leben wie ein Fürst* – ДЕЛ

У следећем циљном фразеологизму утврђена је лексичка разлика у поредбеном делу, премда је сликовитост фразеологизама нешто другачија:

срп. *живејти као краљ* → нем. *leben wie Gott in Frankreich* – ДЕЛ

С контрастивне тачке гледишта, наредни пар компаративних фразеологизама представља такође делимичне еквиваленте на лексичком, као и на семантичком нивоу, јер су поредбене компоненте семантички удаљене, што евоцира потпуно различите слике и немачки фразеологизам је негативно конотиран:

срп. *живејти као краљ* → нем. *leben wie die Made im Speck* – ДЕЛС

Други компаративни фразеологизам у српском језику, са поредбеном компонентом *мали Бој*, у којем се човек поистовећује са божанством, гради однос делимичне еквиваленције на лексичком нивоу у односу на циљне компаративне фразеологизме у немачком језику, једино у односу на последњи пример издвајају се делимичне разлике на семантичком нивоу:

срп. *живејџи као мали Бој* → нем. *leben wie ein Fürst* – ДЕЛ; нем. *leben wie Gott in Frankreich* – ДЕЛ; нем. *leben wie die Made im Speck* – ДЕЛС

Анализом контролног корпуса фразеологизам *живејџи као троф* у односу на компаративне фразеологизме потврђене у немачком језику остварује следеће типове еквиваленције на основу утврђених разлика:

срп. *живејџи као троф* → нем. *leben wie ein Fürst* – ПЕ; нем. *leben wie Gott in Frankreich* – ДЕЛ; нем. *leben wie die Made im Speck* – ДЕЛС

Иако се следећи полазни компаративни фразеологизам разликује по лексичком саставу, а посебно у сликовитости од циљних фразеологизама, остварени су следећи типови еквиваленције:

срп. *живејџи као бубреј у лоју* → нем. *leben wie ein Fürst* – ДЕЛ; нем. *leben wie Gott in Frankreich* – ДЕЛ; нем. *leben wie die Made im Speck* – ДЕЛС

У српском језику се употребљава и компаративни фразеологизам *живејџи као мали беј*, који није потврђен у контролном корпусу, те није детаљно анализиран.

Делом овог поља владају и компаративни фразеологизми: у српском *имајџи њара као њлеве*, *имајџи њара као блајџа*, односно у немачком *Geld wie Neu haben* – „имати новца као сламе”, *Geld wie Dreck haben* – „имати новца као блата”.

У овом случају приказани су компаративни фразеологизми са значењем ‘који има много новца’. Анализом српског контролног корпуса потврђена је њихова употребна вредност. Притом је важно напоменути да је границу између именичких или придевских и глаголских фразеологизама тешко подвући, с обзиром на то да глаголи *бијџи* или *имајџи* у српском, односно *sein* или *haben* у немачком језику могу да се интерпретирају и као компоненте унутрашње структуре компаративног фразеологизма (Флајшер 1997: 142). Одговор се може наћи у синтаксичким везама. Како наводи Корхонен (1992: 10), у случајевима када фразеологизам може да се употреби у улози субјекта/објекта реч је о именичким фразеологизмима, а при навођењу именичких фразеологизама се мора навести и глагол.

Као *tertium comparationis* употребљена је именица *њара*, односно у немачком језику *das Geld* (срп. новац, паре). Фразеологизам у српском језику је у улози правог објекта у генитиву, будући да копулативни глагол *имајџи* региструје именицу у генитиву. У поредбеном делу алтернирају именице *блајџа/њлеве* које интензивирају значење именице у смислу ‘пуно, много’. Лексема *блајџа* означава „меку, лепљиву смесу од расквашене земље” (РСЈ 2007: 92), док *њлева* има значење „кошуљица житног зрневља која отпада при вршидби” (РСЈ

2007: 934). Стога можемо закључити да је 'мноштво чега, обично безвредног' заједничко обележје значења поредбених компонената. Дијагностичко обележје поредбених компонената улази у састав значења нуклеуса фразеологизама и тако гради фразеолошко значење. Насупрот фразеологизмима у српском језику, именичка компонента *Geld* као и поредбени конституенти који могу бити *Dreck* или *Heu* у немачком језику су у акузативу једнине, те је за контрастиране фразеологизме утврђена разлика на морфосинтаксичком нивоу. Лексема *der Dreck* је употребљена у свом основном значењу 'Schmutz, etwas wie aufgeweichte Erde, о. Ä' (срп. блато, нешто као омекшала земља или сл.), док *das Heu* означава 'getrocknetes Gras, das als Viehfutter verwendet wird' (срп. осушену траву која се користи као храна за стоку) (www.duden.de, 15. 9. 2022). Заједничко својство или обележје значења поредбених компонената у оба језика јесте мноштво чега, као и непребројивост, што мотивише настанак наведених фразеологизама.

У оквиру датог концепта, на основу валентности копулативних глагола *имати* односно *haben*, утврђене су разлике између поредбених компоненти: у српском *блати* односно *Dreck* у немачком језику. Разлика је у падежу: у српском језику именица је у генитиву, док је у немачком у акузативу. Затим, у полазном компаративном фразеологизму именичка компонента *ћара* је у генитиву множине насупрот именици *Geld* у немачком језику која је у акузативу једнине, те је утврђена разлика на морфосинтаксичком нивоу:

срп. *имати ћара као блати* → нем. *Geld wie Dreck haben* – ДЕМС

У односу на други циљни компаративни фразеологизам, осим разлика на морфосинтаксичком нивоу, установљена је разлика и на лексичком нивоу:

срп. *имати ћара као блати* → нем. *Geld wie Heu haben* – ДЕМСЛ

Контрастивна анализа полазног КФ *имати ћара као ћлеве* са циљним фразеологизмима указује на неподударности са становишта морфосинтаксе и лексике (у српском поредбена компонента у генитиву *ћлеве* одн. поредбене компоненте у акузативу *Dreck* и *Heu* у немачком језику, као и именичка компонента у генитиву множине *ћара* одн. именица у акузативу једнине *Geld*):

срп. *имати ћара као ћлеве* → нем. *Geld wie Heu haben* – ДЕМСЛ; нем. *Geld wie Dreck haben* – ДЕМСЛ

ЗАКЉУЧАК

Семантичко поље лексеме *богајистиво* обухвата следеће релације: 'који је богат', 'који живи у изобиљу, благостању' и 'који има пуно новца'. У склопу ових релација идентификовани су придевски, глаголски и именички компаративни фразеологизми који се односе на социоекономски положај који је више него повољан. Иако је структура фразеологизама различита, они припадају значењској целини *богајистива*. Контрастивном анализом смо утврдили на тај начин низ синонима који су мање-више заменљиви, јер не указују на велике стилске разлике.

Код фразеологизама кључно својство семантичке композитивности, као што смо могли установити, огледа се у могућности да се смисао поредбене компоненте као хијерархијски нижег елемента придодаје смислу основе као хијерархијски вишем елементу. На основу детаљне анализе компонента компаративних фразеологизама установили смо њихова значења и начин како су настала.

Кад је реч о концепту богатства, једнак број придевских и именичких компаративних фразеологизама оперише овим концептом у оба језика, док глаголски фразеологизми доминирају. Само 20% српских глаголских фразеологизама има потпуни еквивалент у немачком језику у овом пољу. Утврђена је делимична еквиваленција код већине контрастираних фразеологизама са утврђеним разликама на лексичком, семантичком, морфосинтаксичком нивоу. Разлике у поредбеним компонентама се могу свести на културолошке разлике, а сличности на неке историјске чињенице и искуство човека. Стога поредбене јединице глаголских фразеологизама углавном означавају особе које се налазе на високој друштвеној лествици, што је сема колективне емперије, те је њихова сликовитост најприближнија.

У првом реду рад има теоријски значај, будући да детаљно и подробно приказује класификацију и дефиницију компаративних фразеологизма, као и приступ проучавању компаративних фразеологизма из угла контрастивне лингвистике. Практични значај се огледа најпре у контрастивној анализи компаративних фразеологизама у српском језику и њихових еквивалента у немачком језику, који су класификовани према различитим типовима еквиваленције, што може бити од великог значаја за лексикографска истраживања, као и наставу немачког као страног језика и наставу српског језика. Контекстуализовани примери компаративних фразеологизма показују да ли фразеологизми имају употребну вредност у језику, што је такође од посебног значаја за преводачку праксу.

ИЗВОРИ

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

Дуденов фразеолошки речник (2008): *Duden 11. Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim: Dudenverlag.

Дуденов етимолошки речник (1989): *Duden 7. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, Mannheim: Dudenverlag.

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

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

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

Оташевић (2007): Ђ. Оташевић, *Mali srpski frazeološki rečnik*, Beograd: Alma.

РСЈ (2007): *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.

Скок (1972): P. Skok, *Etimologijski rečnik hrvatskog ili srpskog*, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umetnosti.

Шевалије, Гербран (2004): J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Rječnik simbola: mitovi, sni, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*, Novi Sad: Stylos, Kiša.

Duden online. <http://www.duden.de>, 15. 2. 2015.

Redensarten-Index, <http://www.redensarten-index.de>, 15. 1. 2015.

www.redensarten.net, 25. 2. 2017.

www.kurir.rs

www.stil.kurir.rs

www.b92.net

www.lepotaizdravlje.rs

www.infranken.de

www.zeit.de

www.derstandard.at

www.spiegel.de

www.contra-magazin.com

www.religion.orf.at

www.evangelische.de

ЛИТЕРАТУРА

Бремер (2009): B. Brehmer, *Äquivalenzbeziehungen zwischen komparativen Phraseologismen im Serbischen und Deutschen*, <http://www.suedslavistik-online.de>, 17. 1. 2012.

Бугарски (1996): R. Bugarski, *Jezik i lingvistika*, Beograd: Čigoja štampa.

Бугарски (2005): R. Bugarski, *Jezik i kultura*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Бургер и др. (2000): H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, N. R. Norrick, *Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung = Phraseology: an international handbook of contemporary research*, Berlin; New York: W. de Gruyter.

Бургр (2010): H. Burger, *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Грубачић (2001): S. Grubačić, *Istorija nemačke kulture*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Корхонен (1992): J. Korhonen, *IDIOME ALS LEXIKONEINHEITEN. Eine Auswahl von Beschreibungsproblemen, Phraseologie und Wortbildung – Aspekte der Lexikonerweiterung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

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

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

Пејовић (2009): A. Pejović, Kulturni i istorijski identitet u ogledalu frazeologije, u: *Jezik, književnost, identitet: zbornik radova I, Jezička istraživanja*, Niš: Filozofski fakultet.

Петровић (2005): С. Петровић, *Културологија*, Београд: Чигоја штампа.

Прћић (2008): Т. Прћић, *Semantika i pragmatika reči*, Novi Sad: Zmaj

Ристић (2013): G. Ristić, Frazeologizmi gestovno-mimičke motivacije za izražavanje emocija u nemačkom i srpskom jeziku, *Zbornik radova* [elektronski izvor], knj.1, 369–378.

Томић (2012): G. Tomić, *Interkulturalnost u frazeologiji engleskog i srpskog jezika*, master rad, Kragujevac: FILUM.

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

Флајшер (1997): W. Fleischer, *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer.

Marija M. Stanojević Veselinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

CONTRASTIVE ANALYSIS OF SIMILES IN SERBIAN AND GERMAN FOR THE LEXICAL FIELD *WEALTH*

Abstract: The paper deals with the analysis of comparative similes at the lexical, morphosyntactic and semantic level that operate within the concept of *wealth*. The corpus was extracted from phraseological dictionaries of the Serbian and German languages on the basis of semantic and structural criteria, which was confirmed by contextualized examples from the language of the written media. After a detailed analysis of the components of similes with a special focus on their semantics and with intercultural explanations, a con-

trastive analysis identified different types of equivalence for similes in Serbian as a source language and in German as a target language. Contrastive analysis was conducted in one direction. The importance of the paper is reflected in the theoretical analysis and definition of similes, as well as in its applicability in the field of lexicography and language teaching.

Keywords: similes, contrastive analysis, equivalence, semantics, culture.

Сања С. Маркељић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију

УДК 811.163.41'373.45:316.472.4
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.039M](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.039M)
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2022.
Прихваћен: 25. новембар 2022.

О ОБЛИЧКОЈ РЕАЛИЗАЦИЈИ ЛЕКСИЧКИХ АНГЛИЦИЗАМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У КОМЕНТАРИМА НА ДРУШТВЕНОЈ МРЕЖИ ЈУТЈУБ

Айстїракїї: У овом раду бавимо се обличком реализацијом англицизама преузетих из одељка за остављање коментара испод видео-снимака на друштвеној мрежи Јутјуб. Пошто је у фокусу истраживања пре свега формални аспект англицизама, у раду се служимо Прћићевом поделом англицизама на сирове, очигледне и скривене и полазимо од претпоставке да корисници англицизама немају високу контактнoјезичку компетенцију. Поред Прћићевих идеја, у раду се ослањамо на идеје Рудолфа Филиповића о секундарној морфолошкој адаптацији англицизама у српском језику. Циљ је показати и описати којим се механизмима писци коментара служе приликом адаптације англицизма у српском језику, уколико до ње и дође. Анализа обличке реализације 100 англицизама у коментарима који сачињавају корпус показала је да се англицизми не адаптирају доследно и да се облички најчешће реализују као (1) неадаптирани, сирови англицизми, (2) као сирови секундарно адаптирани англицизми, (3) као (секундарно адаптирани) очигледни, тј. транскрибовани англицизми. Посебан вид обличке реализације где је један англицизам или његов део адаптиран док други није (на пример, *family frendli*; *Ajde lajk ko zeli part 2...*) називамо мешовитом обличком реализацијом. На основу ових података, који нам говоре да је обличка адаптација често субјективна и произвољна, сматрамо да писци коментара немају високу контактнoјезичку компетенцију и да, због све учесталијег позајмљивања енглеских лексема, у оквиру образовног система треба више радити на подизању свести о свим корацима ваљане и доследне адаптације, од којих је први и основни корак управо обличка реализација.

Кључне речи: англицизам, обличка реализација, Јутјуб, енглески језик, српски језик, језички контакт.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У једном од својих радова Рудолф Филиповић назвао је енглески језик језиком донатором (енгл. *donor language*), а као доказ за своју тврдњу навео многобројне речнике англицизама у разним европским и неевропским

језицима. Попуњавање појмовних и лексичких празнина, али често и помодарство најчешћи су разлози због којих говорници других језика радо прихватају англицизме (Родић 2014: 455). О томе да енглески, први језик светске комуникације, све више продире у друге језике као великодушни донатор сведоче и бројна истраживања англицизама у разним језицима. О утицају и све већем продору енглеског у српски језик детаљно је писао Твртко Прћић. У својим радовима, Прћић посвећује значајну пажњу негативним последицама продора енглеског у српски, од којих као две најозбиљније истиче англицизацију српског језика и културе и хибридизацију српског језика. Како сам Прћић истиче (2005: 78):

Једна од најупадљивијих и најбитнијих последица све бројнијих утицаја енглеског језика на српски [...] јесте постепена хибридизација српског језика. Тако настала творевина може се назвати помало шаљиво али нажалост прикладно, англосрпским језиком. [...] Ова хибридна и спонтана творевина представља врсту српског језика који све више одступа од својих норми и (све више) бива употребљаван према нормама енглеског језика. Међутим, неопходно је нагласити да се под англосрпски језик никако не подводи сваки утицај енглеског на српски, него само оно што чини неоправдане и непотребне иновације настале под утицајем енглеске норме.

Примарни корисници овог социолекта, како га Прћић назива, јесу „урбани, обично двојезични људи млађе генерације, започетог а незавршеног образовања, који своју језичку културу стичу углавном путем популарних медија” (Прћић 2004: 318). Управо због тенденције ка претераној и неадекватној употреби англицизама на свим језичким нивоима, нарочито у оним ситуацијама када су српски еквиваленти доступни, Прћић (2013: 184) истиче да је поред лингвистичке и комуникативне компетенције неопходно да говорници српског језика развију такозвану енглеско-српску контактнोजезичку компетенцију, односно да стекну:

[...] врсту језичког знања које се односи на ваљану употребу елемената из језика даваоца у језику примаоцу, који с њим редовно долази у додир, при чему термин „ваљана употреба” овде сажима два нераздвојива аспекта добре употребе језика: прво, то је исправност, која се огледа у поштовању правила и препорука за коришћење језичких јединица у погледу писања, изговора, граматике и значења; и друго, то је доследност, која се огледа у сталном одабирању и коришћењу препоручених облика, и избегавању насумичних варијација једног истог изворног облика.

Прћићеве идеје о англосрпском, као и његову забринутост, деле и други аутори: Силашки (2012: 13) истиче да је српски само једна од многобројних жртви најезде англицизама, Клајн (2008: 163) Прћићева упозорења о англиканизацији и хибридизацији сматра сасвим оправданим услед све јачег глобалног утицаја енглеског језика и других чинилаца, попут лоших преводаца и слабог школства, Филиповић (2006: 57) се слаже са Прћићем да је

језички контакт српског и енглеског прерастао у неконтролисано преузимање и утапање у англоамеричку културу, док Мишић Илић (2011: 72) означава англосрпски као варијетет српског језика који има термилошки статус и који се може на основу разних лингвистичких параметара раздвојити од *Serghish*-а и сврстава Прћићеву монографију у несумњиво најзначајније и најобимније студије англицизама и утицаја енглеског језика на српски.

Пошто је продор енглеског у српски све већи, нарочито на лексичком нивоу, не јењава потреба за испитивањем морфолошко-семантичких аспеката лексичких англицизама и њиховог статуса, нарочито у оним сферама у којима је продор енглеског веома изражен, на пример на друштвеним мрежама. Друштвене мреже и друге платформе за дељење садржаја својом појавом довеле су до праве језичке револуције, не само у српском већ и у многим другим језицима. Речи попут *шеровајџи*, *јосиовајџи*, *лајковајџи*, *тајовајџи* постале су део наше језичке свакодневице, како у интернет сфери тако и ван ње. Онда и не чуди чињеница да је употреба англицизама нарочито присутна у комуникацији на друштвеним мрежама илити платформама.¹ Једна од најпопуларнијих, ако не и најпопуларнија друштвена мрежа, управо је Јутјуб.² Пошто се англицизми најпре морају адаптирати на обличком нивоу у циљу ваљане и доследне употребе и пошто приликом истраживања литературе нисмо наишли на велики број радова који се баве разноврсношћу обличке реализације, у овом раду се бавимо управо обличком реализацијом лексичких англицизама у коментарима које регистровани пратиоци канала на Јутјубу остављају у одељку намењеном за то.

1. ДЕФИНИЦИЈА И КЛАСИФИКАЦИЈА АНГЛИЦИЗАМА

Литература као и разни једнојезични речници нуде различите дефиниције англицизама. Поменуте дефиниције разликују се у својој свеобухватности, те ћемо их за потребе овог рада поделити на уже и шире. Као најужу дефиницију англицизма наводимо дефиницију из Мекмилановог речника (*Macmillan Dictionary*): „an English word that is used in another language”.³ Као што се из наведене дефиниције може закључити, најуже дефиниције свде англицизме на искључиво лексичке позајмљенице. Овакве, тј. лексичке дефиниције, нису реткост у литератури и понекад могу бити проширене тако што се поред речи у дефиницији као англицизми наводе и фразе и идиоми: „A word or phrase borrowed from English into a foreign language” (*Окسفогдов речник*)⁴ или „an anglicism is a word or idiom that is recognizably English in its form

¹ <https://jezikofil.rs/anglicizmi-nasi-nasusni/>

² <https://pcpress.rs/youtube-je-najpopularnija-drustvena-platforma/>

³ <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/anglicism>

⁴ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/anglicism>

(spelling, pronunciation, morphology or at least one of the three) but is accepted as an item in the vocabulary of the receptor language” (Горлач 2003: 1). Свеобухватније дефиниције, у чему се и огледа њихова научна вредност и значај, истичу да једночлане или вишечлане лексичке јединице нису једина обличка реализација англицизма. Другим речима, поред речи, идиома и фраза, англицизмом се могу сматрати конструкције, синтагме и реченице које следе или одражавају норму енглеског језика, како то истиче Прћић (2005: 59), а које су више граматички него стриктно лексички феномени. Сличне дефиниције које иду у прилог Прћићевим тврдњама могу се наћи и у једнојезичним речницима, као што је Меријам Вебстер (*Merriam Webster Dictionary*⁵) где се англицизам дефинише као „a characteristic feature of English occurring in another language”. Поред англицизама као лексичких и граматичких феномена који настају позајмљивањем или језичким контактом, у новијим истраживањима значајна пажња се посвећује употреби самих англицизама на прагматичком нивоу језичке употребе. На пример, ослањајући се на Прћићева запажања у вези са англицизмима, Мишић-Илић и Лопичић (2011: 263) предлажу:

[...] термин прагматички англицизми, којим би се означила употреба дискурских формула из енглеског језика у ситуацијама када за њих постоје одговарајуће и устаљене формуле у српском језику, као и увођење дискурских формула из енглеског језика тамо где постоји извесна ‘дискурсна празнина’, тј. где није било никаквих дискурских формула у српском језику. На пример, прагматичким англицизмима могло би се сматрати уколико се продавачица у радњи обрати са ‘Да ли могу да Вам помогнем?’ (од енглеског *Can I help you?*) уместо уобичајеног српског ‘Изволите?’, или када се користе узвици и дискурсни маркери типа *бај-бај, океј, вау, уис* (адаптирани од енглеских *Bye-Bye, Ok, wow, oops*), или ако се на штампаном рачуну користи учтива формула ‘Хвала што сте користили наше услуге’ (од енглеског *Thank you for using our services*).

Једну од најсврпнијих класификација англицизама у српском језику понудио је Твртко Прћић. Анализирајући англицизме из четири различита, али међуповезана угла (како сам истиче), Прћић (2005: 119–134) у својој књизи *Енглески у српском* предлаже следећу поделу: (1) сирови, очигледни и скривени (према врсти); (2) преобликовани, преведени и мешовити (према настанку); (3) оправдани, условно оправдани и неоправдани; (4) одомаћени, делимично одомаћени и неодомаћени (према статусу).

Пошто је у овом раду фокус на облику, у овом делу ћемо рећи нешто више о врстама англицизама према обличкој реализацији, где Прћић разликује сирове, очигледне и скривене англицизме. Сирови англицизми у српском језику подразумевају речи, синтагме и реченице које су преузете из енглеског језика директно, без икаквог прилагођавања њиховог писања српском језику. На пример, *e-mail, attachment, air bag, computer consultant*,

⁵ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/anglicism>

синтагме *fashion week, by the way, of course*, реченица – *no comment!* (Прћић 2005: 122). Очигледни англицизми су све оне лексичке јединице, речи-лексеми (именице, глаголи, придеви, прилози, узвици итд.), афикси (префикси и суфикси) који су преузети из енглеског језика, који су више или мање интегрисани у систем језика – на ортографском, фонолошком, морфосинтактичком, семантичком и прагматичком плану, и који ће временом стећи статус више или мање одомаћене речи или афикса. На пример, *фајл, милкшејк, даунлоудоваићи* и сл. (Прћић 2005: 121). Нека реч, синтагма или реченица може да одражава норму и/или следи обичаје енглеског језика. У оваквим случајевима, значења и/или употребе својствене облицима енглеског језика крију се у облицима српског језика, који се релативно брзо одомаћују, па стога ову групу називамо скривени англицизми. На пример, *миш* од *mouse*, *којија* од *сору* и др. (Прћић 2005: 122).

2. АДАПТАЦИЈА АНГЛИЦИЗАМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Адаптација је неопходан процес кроз који англицизам мора проћи да би постао део језика којем изворно не припада. Према Рудолфу Филиповићу, адаптација англицизама одвија се на два нивоа: на примарном и секундарном нивоу, као и на морфолошком и семантичком нивоу. Након што се утврди облик и граматичка функција англицизма на нивоу примарне адаптације, могу наступити секундарне промене. Филиповић (1986: 142) означава секундарну адаптацију као додатни процес адаптације реплике који почиње од њене интеграције у језик-прималац када реплика почиње да се понаша као свака друга домаћа реч, те су стога промене које се на њој дешавају типичне за све домаће речи језика-примаоца. На пример, *бар–барски, блефираићи–изблефираићи, рекорд–рекордан*. У погледу секундарне адаптације на нивоу семантике, Филиповић (1986: 65) разликује три врсте адаптације: нулту семантичку екстензију, сужење значења у пољу и по броју, као и проширење значења по броју и у пољу. Нулта семантичка екстензија, како сама синтагма сутерише, припада нивоу примарне адаптације и не подразумева промене у значењу језичке позајмљенице. Као неке од примера ове семантичке екстензије Филиповић наводи изразе за пиће и храну, спортске изразе, изразе у области плесова, музике, карташких игара, занимања, паса, одеће итд. Нивоу примарне адаптације такође припадају промене у сужењу значења, при чему се значење позајмљенице своди на једно, често уже специјализовано значење. Као пример наводимо следеће: *корнер* у енглеском језику означава и корнер и угао, *ћошак*, док се у српском као језику-примаоцу усталио само као место – угао терена – одакле се изводи ударац. Нивоу секундарне адаптације припадају промене у проширењу значења, када језичка позајмљеница добија ново значење након дуже употребе у језику. Илуструјемо ову појаву

примером *најлон*, који је у српском језику добио значење 'пластика', које се јавља као атрибут у изразима попут *најлон-сиџолњак*, *најлон-џашика*, *најлон врећица* (Филиповић 1986: 160).

С обзиром на то да се у овом раду фокусирамо на обличку реализацију англицизама, ову прилику користимо да напоменемо да се нећемо бавити адаптацијом англицизама на нивоу семантике.

3. АНАЛИЗА КОРПУСА И РЕЗУЛТАТИ

3.1. КОРПУС

У овом раду бавићемо се обличком реализацијом лексичких англицизама у коментарима на друштвеној мрежи Јутјуб. Пошто је енглески језик примарни језик интернета и друштвених мрежа, Јутјуб, као и друге друштвене мреже, представља плодно тло за настајање, употребу и испитивање англицизама и последица енглеско-српског језичког контакта. Последице тог контакта највише се испољавају у области српског правописа и лексике (Вуковић 2020: 74). Такође, Јутјуб сматрамо сфером која обилује англицизмима, тј. грађом за наш корпус, и због језичких навика самих јутјубера. На пример, приликом прикупљања корпуса неретко се дешавало да се англицизми обилато користе у насловима клипова: *Трамџ је банован јер има велики уџицај на љуге!*, *STA SU YOUTUBERI RADILI PRE YOUTUBEA?!...* Како Филиповић Ковачевић истиче (2018: 70), начин на који јутјубери користе језик утиче на језичке навике корисника.

За потребе овог рада анализирали смо видове обличке реализације 100 англицизама. Сви англицизми, који се у раду наводе у неизмењеном облику, преузети су из одељка за остављање коментара.⁶ У корпус рада не улазе реченице као јединице анализе, нити ћемо се у овом раду подробно бавити променама у значењу, као ни оправданошћу или неоправданошћу англицизма. Нагласак је превасходно на механизмима обличке адаптације енглеске лексеме у српском језику. Обличка адаптација први је и обавезан корак ваљане и доследне употребе англицизама. С обзиром на фокус истраживања, служићемо се Прћићевом обличком типологијом англицизама на очигледне, сирове и скривене. Поред врсте англицизма, настојаћемо да сагледамо секундарне морфолошке промене, које очекујемо. Битно је нагласити да англицизмом сматрамо сваку енглеску реч која се адаптирана, делимично или у потпуности неадаптирана, користи у коментарима који сачињавају корпус, без обзира на

⁶ Међу јутјуберима из чијих смо одељака за остављање коментара преузимали материјал за овај корпус су: Муђа, Андрија Јо, Леа Станковић, Ружа Рупић, Јана Дачовић, Марија Жежељ, Билован, ЛошмиПанда, Јасерштајн, Стубери, Нађа Стојановић, Уврнути шотови, Билован, Марио Врећо, Омчо, Nale's Lifestyle Vlog, Магични видео, Кика.

то да ли је прихваћена у српском, наведена и описана у речницима страних израза и англицизама. Уколико узмемо за озбиљно Прћићеву тврдњу (2004: 312) „да су осећајни корисници језика знатно бројнији од оних језички осетљивих и истанчаних” и „да за њих језичка норма представља тек мртво слово на папиру”, у овом раду полазимо од претпоставке да ће обличка реализација англицизама бити субјективна, произвољна и разноврсна, односно да корисници англицизама немају високу контактнोजезичку компетенцију.

У наставку дајемо преглед енглеских лексема које су писци коментара у српском језику користили као адаптиране или неадаптиране англицизме. Прву и најбројнију групу чине следеће именице: *sub(s)*, *YouTube*, *youtuber*, *live*, *clickbait*, *clickbaiter*, *stream*, *thumbnail*, *double daily*, *giveaway*, *collab*, *content*, *content creator*, *diss*, *diss track*, *like button*, *prank*, *gamer*, *challenge*, *house tour*, *room tour*, *story mode*, *intro*, *outro*, *Roblox*, *post*, *part*, *diamond play button*, *like*, *dislike*, *fail*, *choker*, *meet-up*, *autotune*, *snapchat*, *makeover*, *review*, *friend*, *voiceover*, *suicide*, *killer clown*, *Instagram*, *background tribute*, *play list*, *part*, *review*, *game-play*, *boyfriend*, *hoverboard*, *domestic abuse*, *timing*, *notification*, *podcast*, *meme*, *meme review*, *rant*, *community strike*, *follower*, *jumpscare*, *creepypasta*, *fun fact*, *roasting*, *energy boost*, *plot twist*, *voiceover*, *review*. Другу групу чине следећи глаголи: *subscribe*, *sub*, *share*, *edit*, *upload*, *download*, *rant*, *roast*, *prank*, *diss*, *pin*, *tag*, *ban*, *roast*, *dislike*, *hate*, *like*, *check*, *clickbait*, *cringe*, *simp*, *edit*, *spoil*, *troll*. Трећу групу чине следећи придеви: *family friendly*, *drama free*, *cute*, *cool*, *cringe*, *fake*, *creepy*, *cringe*, *random*, *recommended*.

3.2. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ⁷

Анализа корпуса потврдила је наше иницијалне претпоставке. Није примећен висок ниво контактнोजезичке компетенције код писаца коментара. Писци коментара се не придржавају правила и препорука за коришћење језичких јединица у погледу писања. Штавише, у корпусу велики број енглеских лексема остаје неадаптиран на примарном нивоу. Такође, што се тиче доследности, која се огледа коришћењу препоручених облика и избегавању насумичних варијација, неретко се дешава да су писци коментара употребљавали англицизме на недоследан начин. На пример, пратиоци канала некада *ѝранкају* па *ѝренкају*, уживају у *кониѝенију* или *contentи*, некада се *сабују*, нека *субскрајују*... Идентификована су три различита типа обличке реализације, које испод представљамо. Овом приликом напомињемо да су из корпуса одабрани примери које сматрамо најрепрезентативнијим и који садрже енглеске лексеме које смо најчешће затицали, адаптиране или неадаптиране, у коментарима. Одабраним бројем примера настојимо да верно

⁷ Примери су наведени у неизмењеном облику.

осликамо тренутно стање и типове обличке реализације енглеских лексема у овој интернет сфери.

3.2.1. СИРОВИ АНГЛИЦИЗМИ У КОРПУСУ

Сирове англицизме из корпуса илуструјемо примерима (1)–(16). Енглеске речи, због своје синтаксичке позиције у коментару, нису адаптиране ни на који начин, тј. појављују се у свом изворном енглеском облику. Ову групу бисмо у складу са Прћићевим теоријским постулатима означили као сирове англицизме са нултим графичким преобликовањем који су нашли своје место у коментарима путем директног трансфера:

- 1) Ajde rant na jelenu krunic
- 2) Budu li mi djeca gledala i pratila takav content, osobno cu ih poslati u dom za nezbrinutu djecu, a sebe u zatvor zbog zanemarivanja djece.
- 3) Andrija ti si mi omiljeni youtuber
- 4) Najbolji na balkanskoj sceni drama-free man is fucking awesome
- 5) Kako creepy
- 6) Bacite sub na moj kanal [...]
- 7) Moze li i part 2 ovoga plssssss
- 8) ti si jedan sjajan energy boost
- 9) Hahahhaha evo recommended u 01:20 ujutro. Jelena pozz uz tebe smo :D
- 10) Svaka ti cast za ceo trud i rad, zasluзуjes mnogo vise :P Samo ovako nastavi, i usput neka bude neki gameplay !
- 11) odgledao sam ovaj jump scare jedno 85 puta i idalje je jebeno smesno !! samo napred
- 12) Treba uzeti inspiraciju iz Grčkog progressa osvajanja Troje i pozvati Stefana da 1 na 1 riješi sudbinu Kosova sa nekim random Kosovarom.
- 13) Hrvatski podcast je tek posebna цена
- 14) Hahahaha! Odličan! Nastavi roasting molim te
- 15) Fun fact: Trebalo nam je godinu i po dana da se dogovorimo da snimimo video
- 16) Sad kad opet popušiš community strike jer će ti najvjerojatnije puknuti prijavu za govor mržnje -_-

У зависности од комуникативне намере писца коментара, као и позиције англицизма у реченици, сирови англицизми бивају секундарно адаптирани тако што се на њих, у њиховом изворном, примарно неадаптираном облику, додаје одређени наставак. Секундарна морфолошка адаптација подразумевала је додавање наставака за множину, лице, време, начин, умањивање, суперлативност, интензификацију, извођење падежних и придевских облика. У наставку илуструјемо:

YouTube

- 17) Kraljice zelimo drugi deo ti si naj youtuberka
Vi ste mi omiljeni youtube-ri
Oдавно nisam videla tako pozitivnu i prirodnu youtuberku.
Zaga je dala lepu ideu svim youtuberinama
Ovi youtubercici koji samo hoće preglede mogu da se nose

cringe

- 18) Ovo je nesto najcringe sto sam videla u zivotu
Znaci vidjela sam thumbnail i odmah sam CRINGE-OVALA
Samo tvoj video je cringe ja sam na tebe cringovao 😞😞😞😞

cool, cute

- 19) pre cool i ja se svegaaaa plasim
omggggg pre cutee

subscribe, subscriber

- 20) Srećno sa subscriberima nadam se da ces dobiti DIAMOND PLAY BUTTON

live

- 21) Radi najduze liveove na Youtubu

roast

- 22) Hajde da ga roastujemo u komentarima
Magicni izbacio roast-uj me. Moj zivot ponovo ima smisla.
Gledam ove klipove i kontam da je on više vas roast-ovao nego vi njega

challenge

- 23) Lajk ko zeli da urade jos ovakvih challenge-a

giveaway, instgram

- 24) Jelena, ja sam pobednica giveawaya i rekla si da se pobednici jave na instgram-u

thumbnail

- 25) dajte mi link strima sa thumbnaila
Opa novi thumbnailovi
zasto mario na thumnailu ima najtamniji ten?

diss

- 26) Koliko si arogantan, niskointeligentan i pun sebe da je to strasno, samo si ti u pravu, samo je ono sto ti govoris istina samo tvoji *dissevi* su desetke ovi ostalu su nule hahahahahahah shvatices kad odrastes koliki si glupan bio

creepypasta

- 27) UVEKK mi ulepsas dan, pa cak i sa *creepypastama* :D

clickbaiter

- 28) svi ovi *clickbaiterski* videi me zivciraju

like

- 29) *like-ovo* sam ti sliku na instagramu

simp

- 30) Slazem se, slazem se! Takodje mislim da kad bi ti poceo cesce da snimas I tebe bi *simp-ovale* devojke.

jump scare

- 31) pre bih gledao *jump scareove* nego ovo sve ti je*em

content

- 32) jako sam zadovoljan tvojim *contentom*

follow

- 33) snimaj kako skupljam *follower*

spoil

- 34) Uredio sam komentar za ove koji cvile da sam im *spoilao* video

troll

- 35) Ja sam sve vreme u fazonu da lik pokusava da *trolluje* na ogromnoj skali, nemam drugo objasnjenje.

voiceover

- 36) Mario koji *voiceoveruje* luku čolak kao moja nova omiljena stvar.

3.2.2. ОЧИГЛЕДНИ АНГЛИЦИЗМИ У КОРПУСУ

Поред сирових англицизама, у корпусу је приметна употреба очигледних англицизама. Очигледне англицизме илуструјемо следећим примерима:

prank

- 1) Ali prvi prenk je hit :D Svaka čast na ideji
Lea prenkuj Andreju

content

- 2) Ovakve treba podržati na ovom jutjubu, naravno nije ovaj kontent za svakog:) Ako nista nadam se da će se nakon sto napravi neke ozbiljne pare, ipak vratiti starom kvalitetnom i inteligentno provokativnom kontentu u kojem se zapravo može uživati i iz kog se mogu izvuci neke dobre poente i teme.

check

- 3) Upravo čekiram da li ima nešto novo kod albino momka i stiže notif :)))

content creator

- 4) Није јутјубери него КОНТЕНТ КРЕАТОРИ
Odlican kontent kreator!

gamer

- 5) Posetite kanal ludi gejmer Nemanja

timing

- 6) imas tajming nemas ideju hahah

subscribe, sub, like

- 7) Sabovala sam te danas zato sto imam drugi profil i pratim te vise od 3 godine
Subskrajbovala sam se na tvoj kanal i lajkovala ovaj video.

fake

- 8) Ovo je fejk

cute

- 9) Mn je ovaj video kjut pogotivu prvih 2-3 minuta nzm zasto

like, dislike

- 10) Mame dislajkovele
Lajkujte video da bi mikrofona radio u sledecoj epizodi
sta god napisem niko ne lajka

YouTuber

- 11) Andrija mi je omiljeni jutuber

like, share, subscribe

- 12) Obavezno šerujte i lajkujte!
Naravno lajkić, serić, sabskrajbić.

hate

- 13) Došla si ovamo samo da ishejtuješ selenu

ban

- 14) Nemojte vredjati devojčicu u komentarima, svaki isti komentar bice banovan i obrisani [...]

whisper challenge, challenge

- 15) Snimaj još neki čelendž sa drugaricom, baš ste dobar tandem.
Molim te snimi visper celendz sa drugaricom a inace najjaci si

cringe

- 16) Kaze krindz poruke a ona se palila na to hmm jadno ajmo dalje
Nešto najkrindž sto sam ikada procitala u zivotu
ne brini se svi se blamiramo i onda se krindzujemo u budućnosti
Ne kontam zasto se ljudi na tik toku toliko krindzuju da i sami skontaju da su
glupi
KRINDZUJEEEMMM 😞 😞 😞

clickbaiter

- 17) To su te klikbejterske face
Ovi klikbejtovi smaraju previse
prvi put da klikbejt nije daleko od istine

pin

- 18) Zdravo Mudjo pinuj mi komentar, moras

collab (short for collaboration)

- 19) Uradi kolab sa bakom
jel može još ovih epskih kolabova

rant

- 20) Pazi da ne dobijes rent bolest

killer clown

- 21) Bravo . Pravi si kiler klaun

background tribute

22) Најјачи бекграунд трибјут икада, није ми добро.

meme, meme review

23) Најбољи mim revju do sada

Ovo su najjace mimovske recenzionalne frenkvencije do sada!

podcast

24) Zasto ljudi imaju potrebu da slusaju ovakve podkaste u kojima ti neko govori sta treba da radis i kako treba da radis.

3.2.3. МЕШОВИТА ОБЛИЧКА РЕАЛИЗАЦИЈА АНГЛИЦИЗАМА

У овом посебном случају обличке реализације, корисници англицизма прибегавају крајње субјективној употреби мешовитих англицизама, који могу, али и не морају бити секундарно адаптирани. Мешовити англицизам је у свим пронађеним примерима представљао комбинацију сировог и очигледног англицизма који заједно чине једну семантичку целину:

- 1) Razvalite taj lajk button
- 2) Ti si obican retard i clickbejter
- 3) Clickbejtaro jedna ahahahahahha :P Niko se nije pofajtaja.
- 4) Sad smo family frendli content
- 5) Ubuduce, ova play lista dok se sminkam

Посебан случај мешовите обличке реализације англицизама чине реченице у којима писац коментара две различите лексеме из енглеског језика, сасвим субјективно и произвољно, адаптира на различит начин. У случају оваквих реченица, једна лексема реализује се као сирови англицизам, док се друга реализује као адаптиран очигледни англицизам. Наведено илуструјемо следећим примерима:

- 6) Ajde lajk ko zeli part 2
- 7) Like ako si uso zbog tam nejla
- 8) dodaj me u roblox-u nesto mi je net a mi nsmo bili frendovi
- 9) Skroz fake! Glume za koji lajkić
- 10) Ovo je neki high tier kontent!!!
- 11) Koliko lajkova da kupis i da baxis review za njegov “univerzitet”?

ЗАКЉУЧАК

Судећи по броју англицизама који се могу видети и чути како у на-словима видео-клипова тако и у самим видео-клиповима и одељку који је намењен за остављање коментара, можемо слободно рећи да Јутјуб заиста јесте сфера у којој је неконтролисано преузимање лексема из енглеског језика узело маха. Сprovedено истраживање је показало да језик регистрованих пратилаца обилује употребом сирових, очигледних и сирово-очигледних илити, како смо их ми назвали, мешовитих англицизама. Ови подаци нам говоре да се преузимање енглеских лексема малтене подразумева, али да се о њиховој доследној и ваљаној обличкој адаптацији не води довољно рачуна. Директно преузимање уз нулто, делимично или, у случају очигледних англицизама, потпуно преобликовање продуктивнији је механизам позајмљивања енглеских речи него адекватни превод у потпуном складу са нормом српског језика. Ова разноврсност у обличкој реализацији англицизама последица је недовољно развијене контактнoјезичке компетенције, која се одликује бројним насумичним варијацијама у обличкој адаптацији и честом изостанку чак и примарне адаптације англицизма.

С обзиром на то да популарност Јутјуба не јењава, а да број англицизама, поготову неадаптираних, који су, намеће се утисак, постали устаљени у комуникацији на Јутјубу, није мали, слажемо се са Прћићевим тврдњама да је неопходно у оквиру образцовог система радити на развијању свести о контактнoјезичкој компетенцији или барем у сарадњи са лингвистима и лексикографима понудити адекватне преводне еквиваленте за лексеме које се учестало користе на овој друштвеној мрежи, како би се тиме спречио даљи продор облички сировог и очигледно преобликованог енглеског у српски. У супротном, може се десити да ћемо у некој даљој или ближој будућности, барем у сфери друштвених мрежа, сви *follow-ati*, *кринцовати*, *кликбејтовати*, *roastovati*, *иполовати*, постављати или коментарисати *контенти*, критиковати *content creators* итд.

ЛИТЕРАТУРА

Вуковић (2020): М. Вуковић, Инстаграм, један од узрока инвазије енглеских речи у употреби српског језика код младих, *Башићина*, 50, Лепосавић: Институт за српску културу Приштина, 73–90.

Горлач (2003): М. Görlach, *English Words Abroad*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Клајн (2008): И. Клајн, Пуризам и антипуризам у данашњем српском језику, *Јужнословенски филолог: њовремени сѝис за словенску филологију и лингвистику*, 64, Београд: Српска државна штампарија, 153–176.

Милић (2013): М. Милић, *Anglicizmi kao sinonimi u srpskom jeziku*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Мишић Илић (2011): В. Мишић-Илић, *Anglosrpski i Serghish: Dva varijeteta srpskog jezika nastala pod uticajem engleskog, Jezik u upotrebi. Primenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom*, Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filološki fakultet, 71–93.

Мишић Илић, Лопичић (2011): В. Мишић-Илић, В. Лопичић, *Pragmatički anglicizmi u srpskom jeziku, Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 54/1, Novi Sad: Matica srpska, 261–273.

Прћић (2004): Т. Прћић, *Anglicizmi u našoj svakodnevnoj praksi: kako iz koncentričnih začaranih krugova?, Život i delo akademika Pavla Ivića*, Subotica: Gradska biblioteka; Beograd: SANU, Narodna biblioteka Srbije, Institut za srpski jezik SANU; Novi Sad: Matica srpska, Filozofski fakultet; Subotica: Minerva, 311–325.

Прћић (2005): Т. Прћић, *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Zmaj; Petrovaradin: Alfa graf.

Прћић (2013): Т. Прћић, *Englesko-srpska kontaktnejezička kompetencija: od prakse preko teorije do prakse, Jezici i kulture u vremenu i prostoru II/2. Tematski zbornik*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 183–195.

Родић (2014): С. Родић, *Sekundarna semantička i morfološka adaptacija anglicizama u komunikaciji na Fejsbuku o rjaliti programima, Jezici i kulture u vremenu i prostoru, tematski zbornik*, III, Novi Sad: Filozofski fakultet, 455–466.

Силашки (2012): Н. Силашки, *Srpski jezik u tranziciji: o anglicizmima u ekonomskom registru*, Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.

Филиповић (1986): Р. Филиповић, *Teorija jezika u kontaktu: uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga.

Филиповић (2006): С. Филиповић, *Semantika anglicizama u srpskom jeziku u registru mode, Philologia*, 4, Beograd: Svetlo, 57–64.

Филиповић-Ковачевић (2018): С. Филиповић-Ковачевић, *Leksika u srpskom jeziku pod uticajem engleskog u žargonu omladine u klipovima jutjuberа Jaserštajna, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 43/1, Novi Sad: Filozofski fakultet, 69–81.

Sanja S. Markeljić

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Philology

MORPHOLOGICAL (NON)ADAPTATION OF LEXICAL ANGLICISMS USED BY SERBIAN SPEAKERS WHEN POSTING COMMENTS ON YOUTUBE

Summary: This paper deals with morphological adaptation of Anglicisms used by speakers of Serbian when posting comments on YouTube. Given the main focus of our research, we rely on Prčić's classification of Anglicisms in Serbian. According to Prčić, there are three types of Anglicisms in Serbian: raw, obvious and hidden. Raw Anglicisms are not

adapted in any way and are used as such in Serbian. For example, in *all-inclusive aranžman*, *all-inclusive* is an example of a raw, non-adapted Anglicism. Obvious Anglicisms are English words that have been fully adapted to the linguistic system of the Serbian language. These anglicisms are orthographically, phonologically, and morphosyntactically Serbian, but it is obvious that they are loanwords. For example, *lajk* (eng. *like*), *daunlodovati* (eng. *download*)... Hidden Anglicisms refer to the phenomenon of Serbian words and phrases being used in the same way as their English counterparts. For example, Serbian word *kopija* might develop the same meaning as its English counterpart *copy*. In addition to Prčić's classification, we simultaneously rely on Filipović's ideas about the primary and secondary morphological adaptation of English loanwords. Primary morphological adaptation entails deciding how the word will be written and pronounced in Serbian. After that, the word undergoes secondary morphological adaptation, that is, it must be used in accordance with all the morphosyntactic rules of Serbian. New forms of the word (for example, adjectival forms...) are derived using standard Serbian affixes.

The goal of this paper was to describe the ways in which subscribers adapt English words, if they happen to do that at all. The analysis of the morphological adaptation of Anglicisms in Serbian is based on a corpus of 100 Anglicisms that Serbian subscribers incorporated into their comments. The research results were the following: (1) the most commonly used Anglicisms are raw and obvious Anglicisms; (2) both raw and obvious Anglicisms undergo secondary morphological adaptation (for example, *klilbejterski*, *contentom*); (3) examples of hidden Anglicisms were not found in the corpus; (4) subscribers sometimes adapt only one or one part of the Anglicism (for example, *family frendli*, *clickbejter*; Ajde lajk ko zeli *part 2*); (5) morphological adaptation is varied, arbitrary, and entirely subjective. Given that the use of raw and obvious Anglicisms, particularly on different social media platforms, such as YouTube, remains unabated, it is necessary to raise awareness about the importance of proper morphological adaptation of foreign words in Serbian, which is one of the essential prerequisites for their proper usage and preservation of the Serbian language.

Keywords: Anglicisms, morphological adaptation, YouTube, English language, Serbian language, language contact.

Маријан Ј. Јелић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Катедра за језик и књижевност

УДК 821.163.41-14.09:398
DOI 10.46793/Uzdanica19.055.J
Прегледни рад
Примљен: 24. јун 2022.
Прихваћен: 11. новембар 2022.

ПЕСНИЧКЕ РЕЧИ У ВУКОВИМ ЛИРСКИМ НАРОДНИМ ПЕСМАМА

Айсиџракиј: Предмет овога рада су песничке речи у лирским народним песмама (Вукова прва књига *Српских народних њесама*, објављена 1841). Циљ нам је да утврдимо карактеристике песничке лексике и истражимо однос према песничкој лексици у досадашњој лексикографској пракси, у *Српском рјечнику* и у РСАНУ/РМС и РСЈ, те да установимо које су то речи, колико их има, које су њихове карактеристике, какав је њихов статус у савременом српском језику, како су обрађене у описним речницима. Према томе како су песничке речи представљене у савременој српској лексикографији (од Вука па до данас), могу се издвојити четири врсте песничких речи: припеви, речи које се у свим својим облицима и значењима употребљавају само у песмама, речи које се само у одређеном значењу употребљавају као песничке и речи које се само у одређеном облику употребљавају као песничке. Истраживање показује да је овај лексички скуп по својој природи изразито маргиналан и отуда вероватно непостојање системског приступа у њеној обради.

Кључне речи: лирске народне песме, стајаће речи, песничке речи, *Српски рјечник*, описни речници српског језика.

1. УВОД

У овом раду испитаћемо песничке речи у Вуковим *Српским народним њесмама* (књига прва, 1841, даље СНП1)¹, настојаћемо да утврдимо колико тих речи има, које су њихове карактеристике и какав је њихов статус у савременом српском језику.

С обзиром на то да песничка реч као посебна тема није досад била, колико нам је познато, предмет посебног лингвистичког истраживања, да

¹ Користили смо издање Просвете и Нолита из 1987. год. Пун библиографски податак в. у одељку Извори и литература.

бисмо утврдили које су лексеме из СНП1 песничке, консултоваћемо описне речнике српског језика: *Српски рјечник* (даље СР², 1898 (2017)) – јер је Вук лирске народне песме користио као грађу за свој речник, *Речник САНУ* (грађу овог речника чине и целокупна Вукова дела) и шестотомни *Речник Мајице српске* (РМС), само као допуну РСАНУ за речи које нису обрађене у РСАНУ³ (даље РСАНУ/РМС) и *Речник српског језика* (РСЈ) – јер је то речник савременог српског језика (да бисмо утврдили какав је статус песничких речи из СНП1 у савременом српском језику). Све речи из СНП1 које су на било који начин квалификоване као песничке у посматраним речницима узимали смо као предмет свог истраживања.

2. ПЕСНИЧКЕ РЕЧИ ИЗ СНП1 У СР

Обележавање и издвајање песничких речи као посебног лексичког слоја у српској лексикографији има своје почетке у Вуковом СР. У складу са реформским програмом формирања српског књижевног језика на народном језику, као основни извор грађе за речник послужиле су му српске народне умотворине које је сакупљао, међу којима највише народне лирске и епске песме из којих је екскерпирео речи (у СР налазимо око 4.900 лексема из СНП1). Вук је запазио да се у народним песмама, поред свакодневних речи које чине језгро „новог” књижевног језика, јављају и оне мање познате или потпуно непознате речи својствене само песничком језику.

Вук је о песничким речима писао у Предговору првог издања СР. Он у песничке речи убраја речи које се „данас не говоре у говору, него се само чују у пјесмама”, које је назвао *стајаће речи* и у СР их је обележио квалификатором „ст.” (стајаћа), а као примере за стајаће речи је навео: *чего, љуба, чарни, сјаго, лаго, лељо*, итд. (Карацић 1987, Предговор: XX). Таквих је речи у СР укупно 307.

У Предговору првог издања *Српског рјечника* Павле Ивић даје краћу анализу, пре свега, стајаћих речи. Ивић наводи све стајаће речи из првог издања – укупно 240. Стајаће речи су оне које живе само у фолклорним умотворинама. Ивић сматра да је Вук означавањем „речничког материјала из других дијалеката и ’стајаћих’ речи задужио науку заувек” (Ивић 1991: 72). Говорећи о статусу стајаћих речи у књижевном језику, Ивић закључује

² Овом ћемо скраћеницом надаље означавати електронско издање *Српског рјечника*. Коришћено је дигитално издање Вуковог *Српског рјечника*, објављено на платформи <http://raskovnik.org/> 2017. год., које представља дигитализовану верзију његовог трећег (1. државног) издања из 1898. год. О разликама у садржају између првог, другог и трећег издања *Српског рјечника* в. у предговорима ових издања. Податке о дигиталном издању в. у одељку Извори и литература.

³ До сада је објављено је 20 томова РСАНУ, 20. том завршава речју *појеђе*.

да међу тим речима „има сразмерно мало таквих које уносе елементе веће префињености или усавршености у свет израза или свет појмова”, те да се „поетски” статус највећег дела ових речи може „објаснити дистанцом једне или друге врсте од амбијента где су забележене”: историјска или географска (*дужд, ускок, сѣаросѣавне књиѣ, језован*), социјална (*дворанин, зайочник, канон, вермаи*), језичка – на релацији времена (архаизми *ино, јездийи, кладенац, коњиц, љѣио, љуба, руса, уйѣва*) или географије (речи из других дијалеката као *дажд, днѣви, кокоѣи, мома, убав*), речи створене због метричких потреба песме, итд. (Исто: 169).

Од укупно 307 стајаћих речи у СР из СНП1 је 106 – дакле, око једна трећина.

Ево списка свих речи из СНП1 које су у СР квалификоване као стајаће (106): *аздија, алин граи камен, арашилама, бедрица, байѣиѣи, били-биљур, бисерче, божоле, боравиѣи сан, борна сукња, бриѣка сабља, Буѣар, бућоѣлав, велен, вереница/вјереница љуба, вина лоза, војно, војнов, ѣрозан, двори, дева, диван-кабаница, дивор, дилберче, дојка, граѣа, граѣан, граѣана, граѣи, граѣо, дужд, дуѣи, ѣинђеров, ѣузел, жарко сунце, жубер вода, залађе, зѣубиѣи, злаѣио майѣрино, злаћен, зориѣи, иѣриѣиѣе, илинча, ино, иноча/иночица, јадиков, јарко сунце, кићени свѣиови, кладенац, кондир, коњиц, Левенѣиѣа, лојсница, љѣио, љиљан-ѣора, љиљан-лисѣак, љуба, љубовца, Мишљен, Млеѣак, мома, називаѣи боѣа, несѣиѣи, несуђење, обљубиѣиѣи, оѣар, оѣријало сунце / оѣријано сунце, ожалѣиѣи, околочѣи, орловиѣи, ѣерјаник, ѣобрђе, ѣорѣдо, ѣородиѣиѣи, ѣро-јездийи, ѣрошена дјевојка, ѣуѣионоѣи, рабар, разбориѣи, рујно вино, сабориѣи, самдокас, самѣиѣан, сандал-ѣаће, сѣлеѣаваѣиѣи, сѣиѣадо, сѣиѣанован, ѣавлија, ѣанковија, ѣанкоѣреља, ѣежѣиѣак, ѣерлидиѣа, ѣимароваѣиѣи се, ѣион, узрасѣи, улак, уѣросник, уѣѣва, чарни, чеѣо, шѣсѣиоѣер, шѣсѣиоѣерни*.

Другу групу чине речи за које ни сам Вук није био сигуран да ли се употребљавају само у песмама или се чују и у говору. Да их не би прерано дисквалификовао, своја запажања навео је описно у дефиницији у виду следећих напомена које су понекад дате у загради: у пјесми, (у пјесми), у пјесмама, (у пјесмама), понајвише у пјесмама, (понајвише у пјесмама), у Црногорским пјесмама, у једној пјесми, у додолској пјесми, у овој пјесми, само у овој пјесми, у некакој пјесми, из некаке пјесме, у пјесмама из јуж. кр., (на завршетку пјесме), у приповијеткама и у пјесмама, особито у пјесмама, (особито у пјесмама), у шаливој пјесми, (може бити само у пјесмама), по народним пјесмама, пјева се у пјесмама и приповијѣда, у божићној пјесми, (у пјесмама и по намастирима), у дјетињој пјесми. Оваквих је речи у СР 282.

Овако квалификованих песничких речи из СНП1 је 60: *армаѣан* (у пјесмама), *бабајко* (понајвише у пјесмама), *бази* (у пјесми), *Бадњак* (у једној пјесми од коледе), *бијеѣиѣи* (у пјесми), *бијежѣиѣи* (у пјесми), *бимбер-ѣројђе* (у пјесми), *бојни* (понајвише у пјесмама), *буди* (у пјесми), *вако* (у пјесмама), *валаа* (у пјесми), *варица* (у пјесми), *вијерница љуба* (у пјесмама), *виѣѣез* (у

пјесмама), *Вийор* (у пјесми), *војевода* (у пјесмама), *врайолом* (у пјесми), *ѿ* (у једној пјесми), *ѿодиѿи се* (у пјесми), *ѿосѿодин* (у пјесмама), *дваа* (у пјесми), *двор* (у пјесмама), *делкуѿица* (у пјесми), *дер* (у пјесми), *дијевојка* (у пјесми), *дјева* (у пјесми), *дока* (у пјесмама), *досѿајаѿи* (у пјесми), *доше* (у пјесми), *Дреновац* (у пјесми), *ђавле* (у пјесми), *жњијеваѿи* (у пјесми), *јелен-роѿ* (у пјесми), *кокоражка* (у пјесми), *крижна враѿа* (у пјесми), *кула* (у пјесмама), *ле* (у пјесмама), *љеѿоѿица* (у једној пјесми), *мајкаѿо* (у пјесми), *миле* (у пјесмама), *младоваѿи се* (у пјесми), *мусјо* (у пјесми), *наручиваѿи* (особито у пјесмама), *нешеѿане* (у пјесми), *ником* (*ѿоникнуѿи*) (у пјесмама), *но* (у пјесмама), *одасјеѿи* (у пјесми), *ѿобој* (у божићној пјесми), *ѿојаѿи* (у пјесмама), *ѿомеѿаѿи се* (у пјесми), *ѿоѿуѿиѿаѿи* (у пјесми), *расудиѿи* (у пјесми), *ризница* (у пјесмама и по намастирима), *скуѿи* (понајвише у пјесмама), *сѿаѿи* (у пјесмама), *сѿриѿа* (у пјесми), *сурли* (у пјесми), *ѿанковиѿ* (у пјесми), *убав* (у пјесмама), *уја* (у пјесми).

Међу стајаћим речима и онима које се (најчешће) јављају у песми/песмама немали је број речи које су заправо само варијанта речи чија употреба није ограничена само на народне умотворине. Наиме, уочљиво је да као песничке Вук често обележава речи које имају један слог више (ређе и два) од речи од које су настале. Оне су нека врста песничке варијанте речи које су се ређе или чешће употребљавале у Вуково време (па и данас). Такве су речи (посматрамо само оне које налазимо и у СНП1):

а) међу стајаћим: *арашилама* (м. *аришилама*), *Буѿар* (м. *Буѿарин*), *вереница љуба* (м. *верна љуба*), *вина лоза* (м. *винова лоза*), *дуѿи* (м. *духаѿи*), *самрѿан* (м. *срѿан*);

б) међу онима које се јављају у песми/песмама: *бијеѿа* (м. *бјеѿаѿи*), *бијежаѿи* (м. *бјежаѿи*), *валаа* (м. *вала*), *вијерница љуба* (м. *верница љуба*), *војевода* (м. *војвода*), *дваа* (м. *два*), *дијевојка* (м. *дјевојка*), *дока* (м. *док*), *доше* (м. *дођоше* – у овом случају се ради о једном облику), *мајкаѿо* (м. *мајка*), *одасјеѿи* (м. *одсјеѿи*), *сѿаѿи* (м. *сѿаваѿи*).

Оваквих речи у СНП1 има знатно више (а нису обележене као песничке). На пример, велики број речи субјективне оцене (пре свега деминутиви и/или хипокористици) употребљен је не (само) да би се изразило одређено значење него и стога што те речи по правилу имају један слог више од основне речи и као такве народни певач их је употребио и из метричких разлога (*дан/данак*, *вез/везак*, *ѿодина/ѿодиница*, *ѿуле/ѿуслице*, *зора/зорица*, *косе/косице*, *кошуља/кошуљница*, *кошуѿа/кошуѿица*, *лоза/лозица*, *леђа/леђине*, *млађан/млађанићан*, *недра/недараца*, *ѿосѿеља/ѿосѿељница*, *ѿиѿице/ѿиѿичице*, *ѿуѿи/ѿуѿијак*, *роса/росица*, *ружа/ружица/ружичица*, *сан/санак*, *свекрва/свекрвица*, *свећа/свећица*, *седло/седлаѿице*, *сесѿра/сесѿрица*, *син/синак*, *славуј/славујак*, *сѿаза/сѿазица*, *сѿријела/сѿријелица*, *сѿрана/сѿранчица*, *сукња/сукњица*, *сунице/сунаѿице*, *ѿамбура/ѿамбурица*, *ѿиѿква/ѿиѿквица* итд.).

Није увек јасно по ком критеријуму је у СР подела на стајаће речи и оне које се јављају у песми/песмама урађена. Навешћемо неколико примера само за речи из СНП1: топонима има и међу стајаћим речима (*Мишљен, Ле-венџа*) и међу онима које се јављају у песми/песмама (*Вишор, Дреновац*), као и речи субјективне оцене (стајаће речи: *дилберче, коњиц*; у песми/песмама: *бабајко*); за реч *дева* Вук наводи да је стајаћа, а за *дјева* да се јавља „у пјесми”. За реч *двор* Вук наводи: „у пјесмама се свака кућа зове двор или кула”, а за облик множине *двори* даје ознаку „ст.” и упућује на *двор*; – овде бисмо пре очекивали супротно: да је реч *двор* у наведеном значењу означена као стајаћа, а да је за облик множине *двори* дата напомена да се јавља у песмама.

Изгледа да Вук ни сам није био сигуран које речи треба уврстити у стајаће/песничке, па је тако у другом издању СР „уклонио ознаку (ст.) код речи као *крма, њодобан, њонор, силовий, ускок*” (Ивић 1991: 168). О несигурности речито говоре и поједини Вукови коментари. Тако, на пример, за реч *ђавле* (мн. од *ђаво*) Вук у СР наводи „у пјесми [...] (које може бити да се и говори гдје)”. Ивић указује на то да би међу стајаће речи могле бити уврштене и неке друге речи и као могуће наводи *бојак* и *зеленика* и додаје да би и неки географски називи могли бити сврстани у ову групу речи – „митски географски објекти чији идентитет, одавно утонуо у заборав или помућен деформацијом саме речи, више није ни важан” (Ивић 1991: 83).

Може се издвојити још једна мања група песничких речи – припеви, односно речи које се јављају у припевима. Речи у припеву у СР има укупно 24, а 22 их је из СНП1⁴ (у загради наводимо објашњења која су дата уз наведене речи): *виштурузана* (у припјеву), *дикица* (припијева у пјесмама по Земуну и по Новом Саду), *догола* (у додолскијем пјесмама се припијева), *јаго* (припијева се гдјешто у пјесмама), *коледа* (припијева се), *лаго* (само се у пјесмама припијева), *лаго ле* (припијева се у пјесмама), *леља/лељо* (само се у пјесмама припијева), *мори* (припијева се у пјесмама по источнијем крајевима), *одогољено* (у припјеву), *одумиљено* (у припјеву), *Пејејеја* (у припјеву), *Пирџијанче* (у припјевима), *џиџејо* (у припјеву), *редена* (додаје се у припјеву), *сарум* (у припјеву), *џананана* (у припјеву), *џедена* (у припјеву), *џининини* (у припјеву), *шевељајка* (у припјеву), *ишџо-миџо* (у припјеву), *ишџер-џеана* (у припјеву). Речи *догола*, *Мимойросави*, *Пирџиџо*, *Поврајанче*, *ишџом-бојана* упућене су на речи које су означене као припеви (*догола*, *џирџијанче*, *ишџер-џеана*).

Код ових речи често нема информације о врсти речи, ни у СР ни у другим нашим речницима (пре свега у РСАНУ); оне постоје само у тим песмама и само у облицима наведеним у песмама (отуда су често непроменљиве); најчешће немају никакво значење. Ове особине чине ову групу врло особеним и изразито песничким речима.

⁴ Из СНП1 нису само припеви *колалом лало* и *којајико*.

До сличног закључка долази и Кашић у студији *О Српском рјечнику из 1852*: „Нашло се у другом издању *Рјечника* и таквих речи које су биле присутне само у припевима у народним песмама у којима су употребљаване без значења и служиле су вероватно само за то да би се постигао одређени број стихова или слогова у стиху [...]” (Кашић 1976: 1724).

У ширем смислу, као песничке речи могле би се посматрати и оне које су песнички употребљене, на пример стални епитети, али такве речи нису предмет нашег истраживања.

Међу наведеним групама речи могу се уочити одређене разлике и на основу тога у којим се врстама народних умотворина јављају. Тако се стајаће речи јављају не само у песмама, како наводи Вук (у Предговору првог издања), него и у другим умотворинама, како је приметио П. Ивић (1991: 71) – на пример речи *драја*, *драји*, *љубовца*, *обљубији*, *сјаго*, *ујва* јављају се и у песмама и у приповеткама, а речи *јобела* и *йчелац* само у приповеткама.

Речи из друге групе за које се у СР наводи да се јављају у песми/песмама (и сл.) употребљавају се подједнако у лирским и у епским песмама, а две речи, како наводи Вук, јављају се и у песмама и у приповеткама (*кика* и *Плеишкоса* – нема их у СНП1).

Припеви се, с друге стране, јављају само у лирским (народним) песмама (скоро сви су из СНП1).

Може се приметити да је само лексика лирских народних песама заступљена у све три групе песничких речи, па је очекивано да су речи из лирских песама управо процентуално најбројније песничке речи у СР.

Дакле, од укупно 604 забележене песничке речи у СР из СНП1 су 188 – нешто мање од једне трећине (106 + 60 + 22). Већина њих се данас не користи, а тек десетак их је проширило је своју употребу (мање или више) и изван песничког језика и могу се и данас чути: *дојка*, *драја*, *драји*, *драјо*, *сунце жарко/јарко*, *обљубији*, *ожалији*, *ризница*, *сјаго*, *узраси*, *чеда*.

3. ПЕСНИЧКЕ РЕЧИ У САВРЕМЕНОЈ СРПСКОЈ ЛЕКСИКОГРАФИЈИ

Песничке речи у РСАНУ/ПМС. Најпре се може уочити да је начин представљања ове лексике сличан као код Вука: уместо термина „стајаћа реч” употребљава се термин „песничка реч”, скраћеницу „ст.” заменила је скраћеница „песн.” (као основни вид квалификовања ових речи), а такође су задржане и описне формулације у дефиницијама којима се указује на то да се нека реч обично употребљава у песничком изражавању, у припеву и слично. Треба рећи и да у савременој српској лексикографији песничке речи не потичу само из народних песама (односно народних умотворина уопште), већ и из писаног, ауторског песништва.

Да је проблем издвајања песничких речи прилично сложен и да није теоријски утемељен у српској лингвистици показују *Уйујсїџа за израду РСАНУ*, интерни спис који служи обрађивачима који израђују РСАНУ, у којем нема никаквих инструкција о томе како поступати са овом лексиком и како наводити песничке речи. Можемо претпоставити да је таквих усмених упутстава било. Овај недостатак прецизног упутства за последицу има већи број различитих начина у представљању ове лексике, који се поред употребе квалификатора „песн.” огледају и у објашњењима која се дају као део дефиниције у загради испред, другачијим типом слова или као саставни део дефиниције истим типом слова.

Квалификацију песничких речи (из СНП1) у РСАНУ/РМС има свега 79 речи (у загради наводимо на који начин је наведена реч означена као песничка): *арашлама* (у народној песми), *бабајко* (песн.), *Бадњак* (само у једној коледској песми), *бисер* (у песничком казивању), *божоле* (игра речи у додолској песми), *вај* (песн.), *варица* (само у песми), *вереница/вјереница љуба* (у народној песми), *веће* (песн.), *вијерница љуба* (у песми и вијерница), *Виџирузана* (без значења у припеву), *виџез* (песн.), *Виџор* (у народној песми), *вјерен* (нар. песн.), *вјејриц* (песн.), *војно* (нар. песн.), *војнов* (нар. песн.), *Гаван* (личност из народних песама), *Ћосїогин* (у народним песмама), *їресїти* (песн.), *їрозан* (обично у народној песми), *їроце* (песн.), *дан* (*бели*) (у народним песмама), *де(р)* (у припевима народних песама), *ђиздин* (у нар. песмама), *ђинђеров* (у народним песмама), *жуђење* (песн.), *јалкунић* (у народној песми), *јошї(е)* (песн.), *кићени* (*сваїлови*) (обично у нар. песмама), *коњиц* (књ.), *заїоркиња* (нар. песн.), *крвца* (песн.), *лаго* (припев у народним песмама), *ле* (само у народним песмама у припеву), *леља/лељо* (припев у неким лирским народним песмама), *лисїак* (обично песн.), *ловак* (песн.), *љуба* (нар. песн.), *љуби* (арх. и нар. песн.), *миле* (припев у нар. песми), *Мимойросава* (нар. у припеву [...] без одређеног значења), *младоваїти се* (у нар. песми из ритмичких разлога), *Млеїак* (у нар. песми), *мома* (нар. песн.), *невоваїти* (у нар. песми), *невојка* (у нар. песми), *нејахан* (у нар. песми), *неїве* (заст. или песн.), *несуђење* (нар. песн.), *но* (у нар. песмама), *ноћца* (песн.), *обљубиїти* (у нар. поезији), *одогољено* (у припеву, без одређеног значења), *одумиљено* (у нар. песми, у припеву: без посебног значења), *Пејејеја* (само у припеву у нар. песми), *Пирїїанче* (у припеву нар. песама, без одређеног значења), *Пирїїо* (у припеву нар. песама, без одређеног значења), *їовиїти се* (обично у нар. песми), *Повраїанче* (без одређеног значења, у припеву нар. песме), *їоред* (нар. песн.), *їреходница* (нар. песн.), *їусїї* (нар. песн.), *їуїти* (песн.), *рујевина* (нар. песн.), *рујно* (*вино*) (песн.), *саде* (песн.), *сакројїти* (песн.), *самрїї* (најчешће песн.), *славїћ* (песн.), *слуїа* (нар. песн.), *срадакце* (песн.), *срахце* (песн.), *срдаице* (песн.), *сїриїа* (у песми), *їананана* (у припеву, без одређеног значења), *їедена* (припев у колу), *усїознаїти* (нар. песн.), *чарни* (поет.).

Број песничких речи из СР (192) редукован је на само 79, и то у речнику (мислимо пре свега на РСАНУ) који је далеко обимнији од СР.

У РСАНУ/РМС немали је број лексема које имају само једно значење и уз које је наведен само пример из СНП1. И те су лексеме озбиљни кандидати да буду квалификоване као песничке. Чини се да је пракса у РСАНУ да оне речи које су на неки други начин квалификоване (најчешће као покрајинизми) не буду квалификоване као песничке, чак ни онда када је за одређено значење наведен само пример из СНП1. Такве су, на пример, речи: *вучи-каја* (покр.), *тазимир* (покр.), *дајана* (покр. и заст.), *додржајти* (необ.), *ђулвезија* (покр.), *ликце* (покр.), *лисен* (покр.), *мањаха* (покр.), *млађанићан* (покр.), *мнејачки* (заст.), *ормајан* (покр.), *јовранијти* (покр.), *јореге* (покр.), *јрезорен* (покр.), *раки-сајун* (заст.), *родина* (покр.), *села* (покр. хип.), *смиљевац* (покр.), *тавлија* (покр.), *тиријлик* (покр.), *хумлија* (покр.), *умучкајти/умучкавајти* (покр.), *фурир* (заст.), *цмиловајти* (покр.). У СНП1 има доста и речи субјективне оцене и за неке од њих су у РСАНУ/РМС као примери наведени само стихови из СНП1: *бисерче* (хип.), *јрињица* (дем. и хип.), *љељенко* (хип.), *медућ* (дем. и хип.), *нећачица* (дем.), *јовесамце* (дем.), *јујташце* (дем.), *рисич* (дем. и хип.), *седлашце* (дем. и хип.), *сочица* (дем.), *тијро* (хип.), *цичина* (аугм.). А има и речи које нису ни на који начин квалификоване, са наведеним примером само из СНП1: *алетј*, *армајан*, *будљански*, *кокин*, *нурак*, *обросијти* (се), *одседлавајти*, *ијијетјо*, *јобедљив*, *јоиздерајти*, *јокајљив*, *јокарљив*, *јорујање*, *јословач*, *јособац*, *јојкићајти*, *јреијрајти*, *разбориј*, *румениј*, *сакрушијти*, *самојвор*, *севделија*, *синојњица*, *сулудњак*, *танкојреља*, *јанцовођа*, *јежа-јак*, *јекелија*, *јимаровајти се*, *јрњињица*, *јројином*, *јефенак*, *уводник*, *ујамак*, *урезник*, *филуја*, *финофесак*, *царевица*, *црноочић*, *шевељајка*. Неке од наведених речи могле би бити квалификоване као песничке (нпр. *ликце*, *села*, *љељенко*, *нећачица*, *јовесамце*, *јорујање*, *синојњица*, *сулудњак*, *танкојреља*, *јанцовођа*, *црноочић*, *шевељајка*).

Као песничке у РСЈ⁵ квалификоване су свега 34 речи (из СНП1): *бисер* (фиг. песн.), *блећан* (песн. дем. и хип.), *болник* (песн.), (перни) *буздован* (нар. песн.), *вај* (песн.), *вијез коњ* (нар. песн.), *вјереница* (љуба) (нар. песн.), *ла-си* (мн. песн.), *јроце* (песн. дем. и хип.), *давори* (нар. песн.), (бели) *дан* (нар. песн.), *данак* (песн. хип.), *девалдјева* (песн. хип.), *жећца* (песн. хип.), *зајоркиња* (нар. песн.), *коњиц* (песн. дем. хип.), *крвца* (песн.), *лаго* (припев), *лишак* ((обично песн.) дем. и хип.), *љуба* (обично у нар. песни и ранијим књиж. делима), *медан* (обично песн.), *мома* (нар. и песн.), *нејве* (арх. и песн.), *ножи* (мн. песн. и арх.), *јрисојкиња* (песн.), *јујти* (мн. песн.), *рујевина* (арх. и песн.), *самрј* (обично песн.), (верни) *слуја* (нар. песн.), *сјајти* (песн.), *срдашце* (песн. дем. и хип.), *убав* (песн. или нар.), *хијројреља* (обично песн.), *чарни* (арх. и

⁵ У РСЈ укупно има 105 песничких речи, што значи да је из СНП1 око трећина.

песн.). Може се приметити да је највише уједначености у начину представљања песничких речи управо у овом речнику.

Ево још неких напомена које упућују на недоумице и проблеме у представљању песничких речи у РСЈ. Код речи *йрамалеће* налазимо ознаку „песн.“, али код *йремалеће* те ознаке нема (у СНП1 имамо *йремалеће*). У претходном издању РСЈ (2007) код речи *раја* наведен је израз *сиройиња раја* „нар. песн.“, док у (актуелном) издању из 2011. тог израза нема; код речи *неїве*, *рујевина*, *убав* имамо супротну ситуацију: у издању из 2007. нема квалификације (реч *неїве* није ни наведена) а у новијем (2011) су квалификоване: *неїве* (арх. и песн.), *убав* (песн. или нар.) и *рујевина* (арх. и песн.).

У РСЈ су као песничке квалификоване и речи *йроздан* (нар. песн.) и *хладак* (песн.), а у СНП1 се јављају нестандартне варијанте *йрозан* и *ладак*.

Број песничких речи из СНП1 у посматраним речницима представимо следећом табелом:

СР (182)	РСАНУ/РМС	РСЈ
стајаће 106		
у песми/песмама 60	79	34
припеви 22		

Свега 19 речи су и у РСАНУ/РМС и у РСЈ означене као песничке, док је 14 речи које су у РСЈ означене као песничке али не и у РСАНУ/РМС; с друге стране 49 речи је у РСАНУ/РМС означено као песничке али не у РСЈ.

Ево списка речи које су у свим посматраним речницима квалификоване као песничке: *виїїез* (‘као атрибут за коња’), *вјерница* (љуба), *лаго*, *љуба*, *мома*, *чарни*. Овакав резултат помало је неочекиван – на посматраном корпусу (СНП1 – нашој најпознатијој збирци лирских народних песама), који садржи око 5.400 речи, свега је 6 речи које су у свим (консултованим) речницима квалификоване као песничке.

У РСАНУ/РМС и РСЈ на исти начин квалификовано је само 7 речи: *йроце*, *крвца*, *лаго*, *лисїїак*, *мома*, *слуїа* (*верни*), *срдацице*. С друге стране, знатно је више речи које су у овим речницима квалификоване као песничке, али на другачији начин, или су неке у РСАНУ/РМС квалификоване као песничке, а у РСЈ нису и обрнуто. Представимо то у следећој табели.

Лексема	РСАНУ	РСЈ
<i>бисер</i>	1. 2) у песничком казивању	1. б. фиг. песн.
<i>блеђан</i>	–	песн.
<i>болник</i>	–	песн.
<i>буздован (ѿерни)</i>	–	нар. песн. (изр.)
<i>веренице/вјереница љуба</i>	(у народној песми)	нар. песн.
<i>виѿез</i>	5. песн. (обично о коњу)	нар. песн.
<i>ѿласи</i>	–	(мн. [...] ређе и песн. гласи)
<i>ѿрозан/ѿроздан</i>	2. (обично у народној песми)	2. нар. песн (гроздан)
<i>давори</i>	–	нар. песн.
<i>дан (бели)</i>	1. (и са сталним епитетом „бео“ у народним песмама и неким говорним обртима)	нар. песн. (у изразу бео (бели) дан)
<i>данак</i>	–	песн.
<i>дева</i>	–	песн.
<i>жеђица</i>	еуф. (али жеђица песн.)	песн.
<i>заѿоркиња</i>	–	нар. песн.
<i>кићени (сваѿови)</i>	1. б. (обично у нар. песмама, као чест атрибут уз именицу сватови)	4. (у нар. песми)
<i>коњиц</i>	1. књ.	1. песн.
<i>љуба</i>	песн. и нар.	обично у нар. песми и ранијим књиж. делима
<i>медан</i>	4. фиг.	3. фиг. (обично песн.)
<i>неѿве</i>	заст. или песн.	арх. и песн. (2011, нема у 2007)
<i>нож (ножи)</i>	–	([...] песн. и арх. ножи)
	РМС	РСЈ
<i>ѿрисојкиња</i>	–	песн.
<i>ѿуѿи (мн. ѿѿи)</i>	–	([...] мн. песн.)
<i>рујевина</i>	нар. песн.	арх. и песн.
<i>рујан</i>	песн.	–
<i>самрѿи</i>	(најчешће песн.)	(обично песн.)
<i>сѿаѿи</i>	–	песн.
<i>убав</i>	–	песн. или нар. (у 2011, а у 2007. нема квал.)
<i>хиѿроѿреља</i>	ков.	(обично песн.)
<i>чарни</i>	арх. поет.	арх. и песн.

Као одреднице песничке речи су у речницима наведене углавном као једна реч (*аздија, арашлама, баѿаѿи, бисерче, божоле* итд.), а знатно ређе као група речи (*алин драѿи камен, боравиѿи сан, борна сукња, вина лоза, вје-реница љуба* итд.).

Као врсте речи, песничке речи су најчешће именице (*бабајко, божоле, љуба, миле, мома* итд.), знатно мање је придева (*бојни, војнов, јадиков, чарни* итд.) и глагола (*баѿаѿи, младоваѿи се* итд.), и по која реч која припада дру-

гим врстама речи: везник (*буди, дока, ѿтере*), прилог (*вако, ником, одогољено, ѿорего*), заменица (*ѿи*), број (*дваа*), узвик (*де(р), уја*), речца (*ле*).

4. ЗАКЉУЧАК

Није могуће дати прецизан одговор на питање колико у СНП1 има песничких речи. У појединим нашим описним речницима, као што смо видели, многе речи су квалификоване као песничке, а у другима нису. Из СНП1 највише речи има одређење 'песничке' у СР (188), а знатно мање је у РСАНУ/РМС (79), а најмање је у РСЈ (34) (ако посматрамо обим ових речника, процентуално најмање песничких речи из СНП1 је у РСАНУ/РМС). Повелике разлике у идентификацији и обради песничких речи из СНП1 (и уопште песничких речи) донекле су последица различитог обима и намене консултованих речника (отуда је, на пример, очекивано да у РСЈ нема много таквих речи), а знатно више непостојања (у литератури) прецизних критеријума на основу којих би се ове речи идентификовале и обрадиле у (описним) речницима.

Овај лексички скуп је по својој природи изразито маргиналан и (вероватно) отуда непостојање системског приступа у обради: непостојање упутстава о начину поступања са овом лексиком, непомињање ових лексема у предговорима (савремених) речника, велики број различитих формулација у квалификовању ових лексема, несигурност у квалификовању. Управо су ово задаци којима би се будућа истраживања ове лексике могла позабавити, уз коришћење корпусне лингвистике, како би се на брз и лак начин на великом корпусу долазило до што прецизнијих и поузданијих података.

И поред великог броја несагласности у томе које су речи из СНП1 песничке а које нису (као и несагласности у начину представљања ових речи) у посматраним речницима, издвојили бисмо четири типа песничких речи (на основу грађе из СНП1). Прву групу чине припеви. То су најизразитије песничке речи – јављају се само у народним лирским песмама, у само једном облику и без значења (*виѿирузана, коледо, ладо, (лаго) ле, леља/лељо, Ми-мојросава, мори, одогољено, одумиљено* итд.). У речницима би уз ове речи стајала ознака „припев”. Другу групу чине речи које се у свим својим значењима (најчешће једно) и облицима јављају (само) у песмама (*вјеириц, војно, їресїи* итд.). За ову групу бисмо рекли да представљају типичне песничке речи. Код ових речи у речницима би испред значења стајао квалификатор „песн.”. У трећој групи су речи које се (најчешће) само у једном значењу јављају у песмама (*гвор* – 'дом, кућа', *варица* – 'пшеница', *виїез* – 'бојни' (о коњу), *љеїо* – 'година' итд.). Квалификација „песн.” би стајала само испред одређеног значења. И четврту групу чине речи које се у одређеном облику јављају само у песмама (*ђавле, гвори, ножи, ѿуїи, їласи* итд.). Код ових речи

би ишла напомена (у загради) да се у том облику јављају у песмама (нпр. за *нож*: „мн. у песмама и *ножи*”). Видимо да је скуп песничких речи из СНП1 разнородан и да он представља низ различитих типова речи: од изразито песничких речи – припева – до речи које се само у одређеном облику јављају једино у песмама.

Са протоком времена и с обзиром на чињеницу да ће многе речи из СНП1 за говорника српског језика постојати само у тим песмама (чак и у најобимнијем *Речнику САНУ* код много лексема наведени су примери само из тих песама), засигурно ће већи број речи из ових песама припадати песничким речима него што то показује савремена српска лексикографија.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Ивић (1991): П. Ивић, *О Вуку Караџићу*. Целокупна дела, ред. М. Радовановић, књ. 4, прир. А. Младеновић, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Кашић (1986): Ј. Кашић, *О Српском рјечнику из 1852*, у: *Српски рјечник (1852)*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 11 (2), Београд: Просвета.

РМС (1967–1976): *Речник српскохрватској књижевној језика*, I–VI, Нови Сад: Матица српска.

РСАНУ (1959–): *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, Београд: Институт за српски језик, Српска академија наука и уметности.

РСЈ (2011): *Речник српској језика*, друго, измењено и поправљено издање, Нови Сад: Матица српска.

СНП1 (1987): В. Стефановић Караџић, *Српске народне њјесме I*, приредио В. Недић, Београд: Просвета, Нолит.

СР (2019): В. Стефановић Караџић, *Српски рјечник: дијигитално издање*, ур. Тома Тасовац, Београд: Институт за српски језик и Центар за дигиталне хуманистичке науке, <http://raskovnik.org/recnici/VSK.SR>.

Ујујисјиво за израду Речника САНУ (интерни спис). Институт за српски језик САНУ.

Marijan J. Jelić

University of Novi Sad

Faculty of Education in Sombor

Department of Language and Literature

POETIC WORDS IN VUK'S LYRICAL FOLK POEMS

Summary: The subject of this research are poetic words in lyrical folk poems (Vuk's first book of *Serbian folk poems*, published in 1841). Our goal was to investigate lexemes marked as poetic, the way they were marked as such in Vuk's *Serbian dictionary*, as well

as in contemporary Serbian lexicography (RSANU/RMS and RSJ), the characteristics and the status of these lexemes in modern Serbian language. According to how poetic words are presented in contemporary Serbian lexicography (from Vuk to the present day), four types of poetic words can be distinguished: choruses, words that in all their forms and meanings are used only in poems, words that are only in certain meanings used as poetic and words that are used as poetic only in certain forms. The research shows that this lexical set is by its nature extremely marginalized and hence, probably, the lack of a systematic approach to the analysis: the lack of instructions on how to deal with this lexicon, the absence of mentioning these lexemes in the prefaces of (modern) dictionaries, a large number of different formulations in the qualification of these lexemes, uncertainty in the qualification. These issues should be investigated in future studies (using the corpus-based linguistic method), in order to obtain reliable data based on a large corpus.

Keywords: lyrical folk poems, poetic words, *Serbian dictionary*, descriptive dictionaries of the Serbian language.

Јована Д. Базић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и
књижевности

УДК 821.163.41-31.08 Селимовић М.
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.069B](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.069B)
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2022.
Прихваћен: 25. новембар 2022.

АНАЛИЗА ФРАЗЕОЛОШКИХ ЈЕДИНИЦА У РОМАНУ *ДЕРВИШ И СМРТ* И ЊИХОВО ПРЕВОЂЕЊЕ НА ИТАЛИЈАНСКИ ЈЕЗИК¹

Айстиракџи: Превођење и тумачење фразеолошких јединица одувек је представљало изазов у преводилачком процесу. Овај рад се бави испитивањем превођења фразеолошких јединица на италијански језик у роману *Дервиш и смрт* афирмисаног писца Меше Селимовића. Примарни циљ истраживања јесте да се методом контрастивне анализе утврди степен преводне еквиваленције примера екстрахованих из датог корпуса. Секундарни циљ је анализирање примера са семантичког аспекта и сагледавање морфолошких карактеристика фразеолошких јединица. Методом контрастивне анализе, испитали смо степен преводне еквиваленције ексцерпираних примера и закључили да је могуће издвојити три типа преводне еквиваленције: потпуну, парцијалну и нулту. Поред тога, указали смо и на три типа преведених фразеолошких јединица. Најфреквентнија семантичка поља припадају религијским и апстрактним појмовима. Морфолошке структуре се у највећем броју случајева заснивају на глаголима, придевима, потом именицама и прилозима.

Кључне речи: фразеолошке јединице, преводна еквиваленција, контрастивна фразеологија, српски језик, италијански језик.

1. УВОД

Преводилачки процес представља комплексан задатак и за најврсније познаваоце језика и културе неког народа. Поред познавања најразличитијих лексема, синонима и антонима, преводилац мора бити фокусиран и на културолошке елементе које треба пренети са полазног на циљни језик. Нај-

¹ Истраживање спроведено у овом раду финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/200198).

важнији задатак који преводилац има огледа се у чињеници да се, пре свега, пронађе адекватан, односно еквивалентан превод. О појму еквивалентности се доста говори у лингвистици, нарочито када су у питању истраживања контрастивног карактера. Циљ истраживања у овом раду је, пре свега, испитивање степена преводне еквиваленције фразеолошких јединица те ћемо се тако осврнути на литературу која се подробније бави овим феноменом у лингвистици.

У првом делу рада осврнућемо се на релевантну литературу која ће пружити потпору нашем истраживању. Испитивање степена преводне еквиваленције указаће на најзначајније студије и чланке из домена. Поред основне литературе, у раду ће се користити и доступни речници, премда треба споменути и недостатак адекватног и обимног фразеолошког речника који би употпунио и у некој мери олакшао истраживања, нарочито у контрастивним проучавањима српског и италијанског језика. Стога, користићемо једнојезичне речнике (Питано 2014; Лурати 2001; Кварту и Роси 2012; Цингарели и др. 1988), речник аутора Матешиха (1982), као и фразеолошки речник који садржи преводе одредница са српског на италијански и француски језик (Головић 2010).

Након постављања теоријског оквира наше анализе, у наредном поглављу приказаћемо методологију рада и начин прикупљања грађе. Анализа ће бити спроведена на семантичком и морфолошком нивоу, што ће допринети расветљавању употребе ФЈ² у два различита језика. Маркирана семантичка поља указаће на компоненте које се најчешће користе у предложеном корпусу, док ће морфолошка анализа показати које врсте речи имају највећу дистрибуцију у склопу употребљених фразеологизама. Анализирањем степена преводне еквиваленције покушаћемо да укажемо на примере ФЈ који представљају проблем приликом превођења, што ће на крају довести до закључка о томе који су параметри које преводилац треба да узме у обзир како би превод ФЈ са полазног на циљни језик био еквивалентан.

Најзад, последњи део нашег истраживања обележиће резимирање представљених циљева и хипотеза. Поред тога, изнећемо закључке о перспективама за будућа истраживања која би се осврнула на питање превођења кроз призму фразеологије. Даље, извешћемо закључке и о томе колико је значајан преводилац у том процесу, као и на шта посебно треба обратити пажњу у превођењима фразеологизама. Истраживање ће показати колико је важно истраживати овај проблем у склопу контрастивних анализирања двају језика, будући да нема значајнијег броја студија о предметном проблему.

² У раду ћемо термине *фразеологизам* и *фразеолошка јединица* користити као синониме.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. О ФРАЗЕОЛОШКИМ ЈЕДИНИЦАМА

У литератури се у многим језицима често могу срести истраживања о фразеологизмима из углава различитих лингвистичких дисциплина: фразеологије, семантике, когнитивне лингвистике, анализе дискурса и др. Све те студије, углавном, полазе од утемељене дефиниције да су фразеологизми устаљене језичке јединице, састављене од најмање две речи, чије значење није једнако појединачном значењу лексема од којих је фразеолошка јединица састављена, као и да је структура фразеолошке јединице синтаксички непроменљива (Казадеи 1996: 27–32). Када је реч о терминологији, треба истаћи да је разноврсна и да још увек нијансе у разликама између термина нису јасно одређене. У енглеском језику се, на пример, најчешће употребљавају термини: *phraseological units*, *idiom*, *phrase-word*, *phraseologism*, *expression*, *locution*. У италијанском језику се могу срести термини: *idioma*, *espressione idiomatica*, *modo di dire*, *locuzione*, *frase fissa*, *espressione*, *detto* и сл. Најчешће се употребљава термин *espressione idiomatica* да означи израз фигуративног карактера, устаљен, који може да припада категорији глагола (*cadere nel ridicolo*), именица (*patata bollente*), придева (*all'acqua di rose*) и прилога (*alla bell'e meglio*) (Фалопа: 2011³). У српском језику се у већини случајева може наићи на термине: *фразеолошка јединица* и *фразеологизам*, *фразем*, *идиом*, *идиомајски израз*, *устјаљени обрци*, итд. У релевантној литератури можемо наћи велики број аутора који се посветио изучавању фразеологије. У англистичкој литератури се најчешће издвајају аутори Лејкоф и Џонсон (1980), Мун (1998), док се у србистичкој литератури истичу ауторке Мршевић-Радовић (1982, 1983, 1987, 2008, 2013), Драгићевић (2009), Кликовац (2004). Што се тиче италијанског језика, можемо споменути ауторке Казадеи (1995, 1996), Вјетри (1985) и аутора Скарпу (1987, 1989). Контрастивним изучавањем фразеологије у српском и италијанском језику подробније се бавила ауторка Лазаревић, фокусирајући се на испитивање превођења ФЈ са италијанског на српски језик (2007, 2008, 2009, 2013).

По узору на ауторку Мршевић-Радовић, у овом раду користићемо термин *фразеолошка јединица* (у даљем тексту ФЈ), дефинисан као општи назив за јединицу фразеолошког система једног језика. Синоним за ФЈ је *фразеологизам*, док термин *идиом* представља јединицу са конотативним значењем. Ауторка даље наводи да многи лингвисти сврставају пословице, сентенце, афоризме у оквир тог термина (1987: 11–12). То тумачење ће бити од зна-

³ Чланак аутора Фалопа доступан је на сајту реномиране италијанске енциклопедије *Treccani*: https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-di-dire_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

чаја за наше истраживање јер ћемо ФЈ сагледати у најширем смислу пошто се главни циљ рада базира на испитивању степена преводне еквиваленције. Ауторка Петровић истиче да је фразеологизам устаљени скуп од најмање две лексеме које су се ујединиле на семантичком плану у нову значењски јединствену целину. Уз то, додаје и друге карактеристике које се тичу репродуктивности, формалноструктурне сложености, синтаксичке нерашчлањивости (1989: 33–34). И аутор Матешкић у предговору *Фразеолошкој рјечника хрватској или српској језика* као главне карактеристике ФЈ наводи репродуковање, формално устројство, идиоматичност и уклапање у контекст (1982). Одређивање ФЈ у предметном корпусу базираће се на приказаним тумачењима и дефиницијама предметног појма.

Поменути аутори, како смо већ навели, полазе од исте дефиниције ФЈ и истражују дати феномен кроз призму различитих лингвистичких дисциплина. Велики број студија у различитим језицима указује на значај проучавања датог феномена у лингвистици, премда треба истаћи и да се уочава недостатак новијих истраживања овог проблема у контрастивним проучавањима српског и италијанског фразеолошког система. Будући да се рад превасходно бави проблемима превођења фразеологизама са полазног на циљни језик, напоменућемо да се паремије у овом раду сагледавају у оквиру појма ФЈ јер, како Пејовић истиче, пословице и изреке могу се сврстати и у домен фразеологије у најширем смислу речи, чинећи посебну, хетерогену и периферну групу фразеолошких јединица (2014: 201).

У оквиру истраживања ФЈ јасно се уочава прожимање свих лингвистичких, али и културолошких елемената које преводилац треба да пренесе. Управо се у том задатку огледа преводиочева способност да пронађе неопходни еквивалент како би превод био адекватан. Лингвиста Ивир (1978: 5) наводи да су преводиоци посредници у размени цивилизацијских тековина. Стога, сматрамо да превођење ФЈ са било ког језика представља прави изазов за преводиоца, нарочито када је реч о књижевним текстовима.

2.2. ПРЕВОЂЕЊЕ ФРАЗЕОЛОШКИХ ЈЕДИНИЦА

Преношење ФЈ са полазног на циљни језик није једноставан процес, колико год преводилац врсно познавао оба језика. Некада су у питању нијансе, а од великог значаја је и семантичка непрозирност ФЈ, као и присутност једне од стилских фигура – метафоре.⁴ Питањем превођења ФЈ бавили су се бројни лингвисти, међу којима бисмо издвојили неке од аутора који су дали огроман допринос у теорији превођења и на пољу превођења фразеолошких јединица. Аутор Њумарк је у својој монографији *A Textbook of Translation*

⁴ За детаљнија објашњења в. Лазаревић 2007: 304.

(2003), између осталог, представио бројне проблеме који се могу јавити у процесу превођења. Ауторка Бејкер је у монографији *In Other Words* (2016) детаљно разрадила питање еквиваленције у преводима. Наиме, она сматра да се идиоми могу превести следећим стратегијама: употребом идиома сличног значења и облика; употребом идиома сличног значења, али различитог облика; превођењем парафразом и превођењем изузимањем. За наше истраживање искористићемо приступ и стратегије превођења које нуди аутор Ивир. Наиме, он сматра да је у процесу превођења кључни појам еквиваленција (1978: 88). Она не постоји, већ се остварује, зато што преводилац на циљном језику треба да изрази оно што је на полазном језику природно (Ивир 1985: 129–132). Еквиваленција се односи и на семантички и на лексички критеријум, те на основу различитих односа који се креирају можемо говорити о три типа еквиваленције: 1) потпуна еквиваленција; 2) парцијална еквиваленција и 3) нулта еквиваленција (Хушуф 2016: 57–58).

Будући да ћемо се сконцентрисати на продукт преводилачког процеса предметног романа, нећемо се превише удубљивати у анализу метафоричности ФЈ и других елемената од којих су сачињени, већ ћемо се усредсредити на понуђена преводилачка решења и анализу експерпираних примера.

Приступ који ћемо узети као оквир овог истраживања биће тумачење лингвисте Ивира (1985: 129–132) који сматра да постоје три начина превођења ФЈ:

1. У полазном и циљном језику постоје ФЈ са истим значењем;
2. У полазном и циљном језику постоје различите ФЈ са истим значењем;
3. У полазном језику постоји ФЈ која ни по форми ни по значењу не може бити повезана са било којом ФЈ у циљном језику.

На основу наведене класификације направимо таксономију датих примера према следећем критеријуму: прву групу ФЈ чине примери са еквивалентним преводом на циљни језик (*мишко мени – guai a me*); другу групу ФЈ за које постоји фразеолошки, али не и дослован превод (*слика и њрилика – ritratto sputato*); трећу групу ФЈ за које не постоји фразеолошки превод, већ се превод дескриптивно (*оџријешии гушу – ci si può sbagliare*). Према томе, фразеологизми из прве групе представљаће потпуну, из друге групе парцијалну, док ће они који чине ФЈ треће групе припасти пољу нулте еквиваленције. Ово истраживање базираће се на поменутој подели, а настојаћемо и да понудимо одређене синониме или фразеолошке изразе у примерима у којима је таква замена могућа.

3. МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

У овом истраживању спроведена је контрастивна анализа степена преводне еквиваленције, семантичких и морфолошких карактеристика ФЈ у оквиру корпуса паралелизованог текста српског романа преведеног на италијански језик⁵, а који је приредио проф. др Саша Модерц. У српско-италијанистичким контрастивним студијама углавном се бележе испитивања ФЈ са италијанског на српски језик (Лазаревић 2008), те смо се зато одлучили да испитамо и карактеристике превођења ФЈ у другом смеру, дакле са српског на италијански језик у предметном роману. У електронском корпусу смо пажљивим ишчитавањем текста успели да издвојимо значајан број ФЈ.

Примарни циљ, како смо већ истакли, огледа се у томе да се методом контрастивне анализе укаже на степен преводне еквиваленције ФЈ у два предметна језика. Секундарни циљ је да се методом квалитативне анализе испитају семантичке карактеристике ФЈ, односно да се формирају семантичка поља према којима ће ФЈ бити распоређене. Поред тога, терцијарни циљ је да се предоче и морфолошке карактеристике издвојених примера, те да се тако прикаже и њихова дистрибуција и структура у реченицама јер смо претходно истакли да Фалопа (2011) истиче да ФЈ припадају именицама, глаголима, придевима и прилозима. Почетне хипотезе од којих полазимо у раду можемо разложити на следећи начин:

Хипотеза 1: Највећи број ФЈ припада првој групи (могуће је пронаћи адекватан фразеолошки израз на италијанском), али постоје и оне које се морају превести описно јер не постоји одређени еквивалент.

Хипотеза 2: Семантичка поља ФЈ у роману у највећем броју примера обухватају апстрактне и религијске појмове, будући да је роман прожет темама у вези са тим појмовима;

Хипотеза 3: ФЈ су у већини случајева састављене од глагола и придева.

Узевши у обзир постављене циљеве и хипотезе, у наредном поглављу спровешћемо наведено анализирање примера екстрахованих из корпуса.

⁵ Преводилац романа *Дервиш и смрт* на италијански језик је Lionello Costantini.

4. АНАЛИЗА КОРПУСА

4.1. ПРЕВОДНА ЕКВИВАЛЕНЦИЈА ПРИМЕРА ФЈ

У електронском корпусу успели смо да издвојимо значајан број употребљених ФЈ, као и њихових превода на италијански језик⁶. Анализом примера ФЈ покушаћемо да укажемо на значај који преводилац има у преношењу елемената са полазног на циљни језик, као и да представимо комплексност и озбиљност овог процеса. Водећи се циљевима и хипотезама које смо поставили, првобитно ћемо направити груписање ФЈ према степену преводне еквиваленције, потом ћемо их груписати према семантичким аспектима и, најзад, детаљније образложити њихове морфолошке карактеристике. Фразеолошки карактер екстрахованих примера утврдићемо на основу претраживања датих јединица у нама доступним речницима: Лурати (2001); Кварту и Роси (1993); Матешић (1982); Питано (2014); Цингарели и др. (1988); Головић (2010).

Прва група ФЈ – потпуна еквиваленција

1. [...] *с далеком надом да ће се наћи неко решење кад буде рачун свеген.*
[...] *Che si possa trovare una soluzione il giorno che si tireranno le somme.*
2. [...] *после дугог низа година шћо су љрирасле уза ме као кожа.*
[...] *dopo tutti questi anni che mi si sono attaccati addosso come una pelle.*
3. [...] *јер су они сломљена срца.*
[...] *perché essi hanno il cuore infranto.*
4. *Прави љравцајћ.*
Vero e proprio.
5. [...] *љригелћ се да не исљагнем смешан.*
[...] *cercando di non cadere nel ridicolo.*
6. [...] *да уће свако коме је љољребна уљјеха и очишћење од љреха.*
[...] *e di essere purificato dai peccati.*
7. *Теуко мени.*
Guai a te.
8. *Осљави ме на миру!*
Lasciami in pace!

⁶ Недостатак обимног фразеолошког српско-италијанског речника утиче на бројност контрастивних истраживања ФЈ у српском и италијанском језику. За потврду фразеолошког карактера екстрахованих јединица користимо горенаведене дефиниције и тумачења лингвиста, као и доступне једнојезичне речнике и речник аутора Головића (2010) (за сада јединог обимнијег контрастивног типа).

9. [...] *jep je извршила дужносћ и знаће се за њо.*
[...] *perché avrà fatto il suo dovere e tutti lo sapranno.*
10. *Сћало ми је га се не дуже бука око наше њорогице.*
Ci tengo a che non si faccia troppo chiasso attorno alla nostra famiglia.
11. *Нек их ђаво носи!*
Che il diavolo se li porti!
12. *Она добија мало, ни издалека њолико га бих за узврати моћао њпражњити милосћ за свој браћа.*
Lei riceve poco, troppo poco perché io possa ottenere in cambio la grazia per mio fratello.
13. *Он је крв њвоје крви.*
Lui è sangue del tuo sangue.
14. *Ружно би било га осћанем њо сћрани.*
Sarebbe stato brutto rimanermene in disparte.
15. *Он је обузеј мислима.*
Era tanto preso dai pensieri.
16. [...] *га ми се неће ућасићи оћњишћие.*
[...] *che il mio focolare non si sarebbe spento.*
17. [...] *часно сљужим Боју и вјери.*
[...] *servivo con onore Dio e la fede.*
18. *Не знајући га њице бацам кривицу на браћа.*
Senza sapere che in questo modo rovesciavo la colpa addosso a mio fratello.
19. *Да оге без ријечи.*
Lui se ne sarebbe andato senza una parola.
20. *Глегао ја исћог ока.*
Guardandolo con la coda dell'occhio.⁷

У првој групи можемо уочити значајан број ФЈ за које постоји еквивалентан превод и који представљају први тип еквиваленције. Ипак, како би се детаљно анализирао употреба ФЈ у предметним језицима, покушаћемо да за одређене примере предложимо примере који не представљају потпуну еквиваленцију, али се могу користити као синоним за одређене ФЈ. Тако можемо навести следеће синонимне парове за примере: (2) *essere appiccicato*; (12) *impetrare una grazia*; (14) *restare in disparte / essere trascurato / tralasciato*; (18) *dare la colpa a qualcuno* итд. Премда за ФЈ већ постоји одређен еквивалент на италијанском језику, понудили смо неке од синонима који би евентуално могли користити у будућим преводима или пак истраживањима на ову

⁷ Највећи број издвојених ФЈ припада првој групи, али због дужине рада нисмо могли да прикажемо све ексерциране примере, већ смо илустровали оне за које смо сматрали да су интересантни за превођење.

тему. Након ове групе, издвојићемо и примере који илуструју парцијалну еквиваленцију, односно оне за које постоји фразеолошки, али не и дослован превод.

Друга група ФЈ – парцијална еквиваленција

21. *Слика и њрилика.*

Ritratto sputato.

22. *Или га та увјере како сам њромашио у живоџу, а џо није исџина.*

Oppure convincerlo che ero un fallito e questo non era vero.

23. *Сага када сам имао довољно разлоја да скренем са џуџа.*

Ora che avevo abbastanza ragioni per cambiare direzione.

24. *Увијек исџрављају криву Дрину.*

Vogliono sempre raddrizzare i torti.

25. *Овако сџе сви на броју.*

Così siete tutti al completo.

26. *Каг ме јеџа обуџма од џих скривених џуџева, о којима моје сиџу-ишо знање ни слиџње нема.*

quando sono colto dall'orrore di fronte a queste vie occulte.

27. *Нико та с џоџ џуџа не може одераџиџи.*

Nessuno sembrava in grado di farlo tornare sulla retta via.

28. *И морамо џомоџи да не џагне џаџа на оно иџо је меџу нама нај-боље.*

Dovevamo cercare di evitare che una macchia cadesse su ciò che c'era di migliore tra di noi.

29. *Шџо га џовариџи кривицу на враџ?*

Perché vuoi addossarti una colpa?

30. *Као га сам и ја џонио гуо кривице.*

Come se avessi io parte della colpa.

Ову групу чине ФЈ за које постоји фразеолошки, али не и дослован превод на циљном језику. Уколико бисмо рашчланили делове ФЈ, увидели бисмо да се оригинал на српском и превод доста разликују на више нивоа. То би се могло уочити у примерима: (21) *ritratto sputato* – први део синтагме јасно изражава и лексему *слика* у српском језику, међутим лексема *sputato* не би био адекватан превод именице *џрилика*. Дакле, значење је приближно једнако, али не и потпуно. Следећи пример који указује на то да је реч о парцијалној еквиваленцији је ФЈ (22) *џромашиџи у живоџу*, преведена као израз *essere un fallito* – ‘промашити, не успети’. У оквиру ове класификације могли бисмо размотрити и пример (24) *исџрављаџи криву Дрину* – *raddrizzare i torti*. Ова ФЈ се често користи у српском језику, не само у писаном, већ и разговорном. На италијанском постоји фразеолошки превод који није дослован, али у одређеној мери задовољава семантички параметар. Сви наведени примери

израз *essere in congiura*. Пример (35) је преведен глаголом *gravare* што би било адекватно решење пошто за ФЈ *напооваријати на враи* нисмо пронашли фразеолошки еквивалент. Наредни пример (36) *опрјешиши гушу* преведен је глаголом *sbagliare*, а како није могуће пронаћи ФЈ на италијанском језику, можемо предложити и глагол *peccare* који је по значењу ближи примеру на српском језику. Следећи пример – *на љравди Божијој* такође је преведен описно изразом *senza avere alcuna colpa* јер на италијанском не постоји одговарајући еквивалент. Фразеологизам *не обраћати љажњу* могао би се превести и изразом *far caso / fare attenzione*. Израз *мек као љамук* преведен је придевом *ovattato* чије би основно значење било 'пригушен/ ублажен'. Стога за овај ФЈ није било могуће наћи адекватнији превод на италијански језик⁸.

Дакле, можемо рећи да су наведене ФЈ на српском језику углавном преведене описно јер не постоји одговарајући еквивалент на италијанском језику, али смо ипак настојали да поред анализе свих ових превода, понудимо и одређене изразе који би могли заменити првобитни превод, уз напомену да у тим предлозима, поред тога што не постоји ФЈ на циљном језику, највећи проблем могу стварати и нијансе у значењу. Увидом у доступну литературу и наведене речнике сматрамо да је потврђен фразеолошки карактер експер-пираних јединица. Такође, на основу добијених резултата можемо рећи да је *Хијоџеза I* потврђена, тј. да је највише примера потпуне еквиваленције и фразеолошки могућих превода, али и да постоје ФЈ које се морају превести описно или другом ФЈ која није дословна.

4.2. СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА ФЈ

У оквиру семантичке анализе открићемо која су семантичка поља обухваћена примерима ФЈ екстрахованих из романа.

1. Соматизми: *љприрасији као кожа, сломљено срце, љгедатији исљод ока, напооваријати кривицу на враи, којатији рукама и нојама, узетији власији у своје руке, сиљезатији омчу око враија, чинијији на своју руку, дићи руку на себе (...)*
2. Хроматизми: *љосијатији зелен од мрљње, сањатији златне снове, бела као снет⁹ (...)*

⁸ Напоменули бисмо и да постоје још две ФЈ за које преводилац није нашао решење највероватније због присуства културолошких елемената будући да таква појава, према нама познатим подацима, не постоји у италијанској култури. То су примери: *љасијији уљевље* и *салијеватији сиљраву*. Сматрали смо да је важно издвојити и ове примере, како бисмо још једном указали на значај и тежину превођења фразеологизама са полазног на циљни језик.

⁹ ФЈ које до сада нисмо навели у раду будући да припадају најобимнијој првој групи, дакле, постоји фразеолошки превод *diventare verde di rabbia*, за други пример *fare sogni d'oro* и трећи пример *bianca come la neve*.

3. Религијски појмови: *очишћење од греха, служби Боју и вјери, сира-ићи тријех, отријешити душу, на правди Божијој, нек их ђаво носи, бићи у Божијим рукама (...)*

4. Апстрактни појмови: *свесити рачун, прави правцаи, исјасити смешан, извршити дужност, дизаити буку, бићи крв нечије крви, осјити њо сирани, бићи обузеи мислима, ујасити ођишће, бацаити кривицу на кога, оићи без ријечи, слика и ирилика, скренути с љуца, исјављати криву Дрину, кад ме обузима језа, одвратиши с љуца, да не падне љага, њонети део кривице, јасити у пошлеу, обраити пажњу, иешико мени (...)*

5. Зооними: *шујава овца у породици, ојасни као вукови, црна врана (...)*

6. Фитоними: *мек као ђамук (...)*

7. Бројеви: *бићи на броју (...)*

С обзиром на то да највећи број примера припада семантичком пољу апстрактних појмова, а потом и религијских, можемо рећи да је *Хијошеза* 2 потврђена. Поред тога, уочава се и одређени број соматизама, као и зоонима. Премда шаролика, и слика семантичких поља је интересантна за анализу у контрастивној фразеологији. Овако подељена семантичка поља употребљених ФЈ може се довести у везу са темом романа.

4.3. МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ФЈ

У *Хијошези* 3 изнели смо претпоставку да се највећи број ФЈ састоји од глагола и придева, што се може и потврдити анализом претходно илустрованих примера. Наиме, од ФЈ састављених од глагола можемо издвојити следеће: *свесити рачун, извршити дужност, осјити њо сирани, оићи без ријечи, промашити у живоју, одвратиши с љуца*. Придеви се могу уочити углавном у синтагмама (именица + придев), и то у примерима: *сломљено срце, мек као ђамук, црна врана, бела као снеј*. Од осталих могу се издвојити прилошке ФЈ: *кад-ијад, колико-ијолико, мало-ијомало* и сл.; именичке: *воља Божија, иразних руку*, итд. Дакле, *Хијошеза* 3 је потврђена јер се анализом морфолошких карактеристика ФЈ утврдило да највећи број припада глаголима, придевима, затим прилозима и именицама, чиме смо потврдили и тумачење аутора Фалопе (2011).

5. ЗАКЉУЧАК

На основу анализираних примера екстрахованих из романа еминентног писца Меше Селимовића, истакли бисмо првенствено комплексан и изазован задатак који преводилац има пред собом када су у питању књижевни тексто-

ви, а нарочито превођење фразеологизама који су карактеристични елемент неког језика и културе. Резултати ове анализе показали су да бројни примери ФЈ у овом корпусу имају свој фразеолошки пар на италијанском језику. Међутим, постоје и они који се могу превести фразеологизмом, али не дословно, и најзад они које је потребно превести описно. С тим у вези, назначили бисмо и степен преводне еквиваленције у складу са овом класификацијом и утврдили да се унутар испитаног може издвојити потпуна, парцијална и нулта еквиваленција. Сагледавајући семантичка поља открили смо да се у предметном корпусу највише користе оне ФЈ које обухватају апстрактне и религијске појмове. Морфолошке особености ФЈ се огледају у томе да се најчешће могу наћи глаголи, придеви, прилози и именице. У овом раду настојали смо да поред дате анализе укажемо на изазове са којима се преводилац може суочити током преводилачког процеса. У превођењу фразеологизама преводилац треба да обрати пажњу на језичке и културолошке параметре. Анализирајући корпусну грађу предочили смо колико превођење ФЈ изискује детаљно истраживање и пажљив одабир примера могућих превода. Недостатак обимног фразеолошког српско-италијанског речника евидентан је у литератури и додатно отежава преводиоачев посао. Потоња истраживања би се могла фокусирати на детаљније контрастивне студије фразеолошког система српског и италијанског језика, на обимнијим корпусима, будући да та истраживања могу допринети не само преводилачком процесу, већ би се могла користити и у настави италијанског као страног језика.

ИЗВОРИ

Головић (2010): Б. Головић, *Фразеолошки српско-италијанско-француски речник*, Београд: Албатрос плус.

Лурати (2001): О. Lurati, *Dizionario dei modi di dire*, Milano: Garzanti.

Кварту, Роси (1993): М. Quartu, Е. Rossi, *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Milano: Hoepli.

Матешић (1982): Ј. Матешић, *Фразеолошки рјечник хрватскога или српскога језика*, Загреб: Школска књига.

Питано (2014): G. Pittano, *Il grande dizionario dei Sinonimi e dei Contrari*, Bologna: Zanichelli.

Цингарели и др. (1988): N. Zingarelli et al., *Il Nuovo Zingarelli*, 11a edizione, Bologna: Zanichelli.

ЛИТЕРАТУРА

Бјетри (1985): S. Vietri, *Lessico e sintassi delle espressioni idiomatiche. Una tipologia tassonomica dell'italiano*, Napoli: Liguori editore.

Драгићевић (2009): Р. Драгићевић, О проблемима идентификације фразеологизама, *Zeitschrift für südslavische Sprachen, Literaturen und Kulturen* 1, 35–44.

Ивир (1978): В. Ивир, *Теорија и техника преводјења. Уџбеник за I и II годину јозивноусмереног образовања и васпитања средње ступња преводилачке стипуке*, Сремски Карловци: Центар „Карловачка гимназија”.

Ивир (1985): В. Ивир, *Теорија и техника преводјења: уџбеник за III и IV разред средње образовања преводилачке стипуке*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Казадеи (1995): F. Casadei, Per una definizione di “espressione idiomatica” e una tipologia dell’idiomatico in italiano, *Lingua e stile*, 30(2), 335–358.

Казадеи (1996): F. Casadei, *Metafore ed espressioni idiomatiche*, Roma: Bulzoni editore.

Кликовац (2004): Д. Кликовац, *Метафоре у мишљењу и језику*, Београд: Чигоја штампа.

Лазаревић (2007): Р. Лазаревић, *Фразеолошке синџајме у италијанском и српском језику*, Београд: Филолошки факултет.

Лазаревић (2008): Р. Лазаревић, Tradurre modi di dire: i sintagmi fraseologici dall’italiano in serbo, у: В. Киљбарда, *Contesti Adriatici: studi di italianistica comparata*, Roma: Aracne editrice, 165–200.

Лазаревић (2009): Р. Лазаревић, Преводјење фразеологије – проблем и изазов, у: И. Лакић, Н. Костић (ур.), *Језици и културе у контакту: зборник радова*, Херцег Нови, 16–18, 302–308.

Лазаревић (2013): Р. Лазаревић, La traduzione dei termini cromatici dall’italiano in serbo e viceversa, *Italica Belgradensia*, 1, 227–234.

Лејкоф, Џонсон (1980): G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.

Мршевић-Радовић (1982): Д. Мршевић-Радовић, О критеријима који одређују место обраде фразеологизама у речнику, у: Д. Чупић (ур.), *Лексикологија и лексикографија: зборник реферата*, Београд, Нови Сад: САНУ, 141–148.

Мршевић-Радовић (1983): Д. Мршевић-Радовић, Фразеолошка јединица и њен синоним, *Научни састај слависта у Вукове дане*, 12(1): 123–130.

Мршевић-Радовић (1987): Д. Мршевић-Радовић, *Фразеолошке глаголско-именичке синџајме у српскохрватском језику*, Београд: Филолошки факултет.

Мршевић-Радовић (2008): Д. Мршевић-Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Мршевић-Радовић (2013): Д. Мршевић-Радовић, Српска фразеологија и европско културно наслеђе, *Књижевност и језик*, LX/2, Београд, 243–252.

Мун (1998): R. Moon, *Fixed expression and idioms in English, A Corpus Based Approach*, Oxford studies in lexicography and lexicology, New York: Oxford University Press.

Пејовић (2014): А. Пејовић, Паремје као део етнолингвистичког наслеђа, *Гласник Етнографског института САНУ*, LXII(2), 201–213.

Петровић (1989): В. Петровић, *Новинска фразеологија*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Скарпа (1989): F. Scarpa, *La traduzione della metafora*, Roma: Bulzoni.

Скарпа (1997): F. Scarpa, Equivalenza funzionale e tipologie testuali nella traduzione, *Tradurre*, Bologna: UTET, 3–29.

Фалоппа 2011: F. Faloppa, *Modi di dire*, https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-di-dire_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

Хушуп (2016): A. Hachouf, Problemi di decodificazione di espressioni idiomatiche italiane in apprendenti algerini, *Italiano Lingua Due*, 1, 54–64.

Jovana D. Bazić

Università di Kragujevac

Facoltà di Filologia e Arti

Centro di Ricerca della Lingua e Letteratura

ANALISI DELLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE NEL ROMANZO *IL DERVISCIO E LA MORTE* E LA TRADUZIONE IN ITALIANO

Riassunto: Il presente contributo ha lo scopo di analizzare le espressioni idiomatiche nel romanzo *Il derviscio e la morte* del celebre scrittore Meša Selimović. Il primo obiettivo è quello di esaminare il grado di equivalenza nella traduzione degli esempi estratti dal corpus. Altri obiettivi si rispecchiano nell'analisi delle caratteristiche semantiche e morfologiche. Cercando di illuminare quanto difficile e complesso può essere il processo della traduzione, abbiamo cercato di fare una classificazione delle unità fraseologiche tradotte. Infine, i risultati ci hanno mostrato che vi sono tre tipi di equivalenza nella traduzione: totale, parziale e zero. Inoltre, la presente ricerca ha scoperto che esistono anche delle unità fraseologiche che non hanno un equivalente nella lingua d'arrivo. Le espressioni idiomatiche estratte dal romanzo appartengono ai vari campi semantici (astratto, religioso, somatismi, zoonimi, ecc.). Quanto alla struttura morfologica, va detto che la maggior parte delle unità fraseologiche sono costruite dai verbi, aggettivi, nomi, avverbi ecc. Quest'analisi ha sottolineato quanto difficile può essere tradurre le espressioni idiomatiche nei testi letterari, ma soprattutto nel caso in cui la mancanza di un dizionario fraseologico serbo-italiano è evidente. Infine, va evidenziato che questo lavoro può magari essere una stima per ulteriori ricerche nell'ambito degli studi contrastivi nel sistema fraseologico di due lingue.

Parole chiave: le unità fraseologiche, l'equivalenza tradizionale, la fraseologia contrastiva, la lingua serba, la lingua italiana.

Милојка С. Рибаћ

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за проучавање језика и књижевности

УДК 811.163.41'367.625

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.085R](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.085R)

Оригинални научни рад

Примљен: 2. септембар 2022.

Прихваћен: 25. новембар 2022.

СИСТЕМ ГЛАГОЛСКИХ ПРЕДИКАТА У УСТАВУ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ¹

Айспиракј: Будући да се у *Устави Републике Србије* пацијенс показује као доминантна инстанца, функција глаголских предиката заузима централно место у нашој анализи. Циљ је да се аналитичко-синтетичким методом препознају и класификују типови глаголских предиката који су у употреби, као и да се опишу њихове синтаксичке карактеристике, како би се утврдило место ових предиката у корпусу који припада административном функционалном стилу. Имајући у виду да се овај стил одликује превасходно номиналним изражавањем, анализом се настоји испитати и то како се ова карактеристика одражава на пољу употребљених глаголских предиката. Проведено истраживање показало је да се у анализираном корпусу веома продуктивним показује начин грађења сложеног глаголског предиката са копулативним придевским изразом у функцији модалног глагола. Поред придева *дужан*, који се у поменутој функцији бележи у граматикама, у анализираном тексту у истој функцији појављују се и придеви *слободан*, *сјечен* и *овлашћен*. У функцији модалног дела сложеног глаголског предиката уочен је и декомпоновани предикат *бити у могућности*, који је још један показатељ да се тежња ка номиналном начину изражавања у анализираном корпусу осликава и унутар система глаголских предиката.

Кључне речи: глаголски предикат, *Устав Републике Србије*, структура, функција, синтакса, административни функционални стил.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Предмет овог рада је синтаксичка анализа глаголских предиката у *Устави Републике Србије*. Циљ је да се аналитичко-синтетичким методом препознају и класификују типови глаголских предиката који су у употреби, као и да се опишу њихове синтаксичке карактеристике. Комбиновањем функционалног и структурног критеријума утврђује се место глаголских предика-

¹ Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/200198).

та у корпусу који припада административном функционалном стилу. Имајући у виду да се овај стил одликује превасходно номиналним изражавањем, анализом се настоји испитати и то како се ова карактеристика одражава на пољу употребљених глаголских предиката.

Посебности административног функционалног стила проистичу из специфичности подручја употребе, као и његове прескриптивне функције, која се остварује посредством обликовања јасних и недвосмислених тврдњи. Овај стил остварује се у правној и законодавној делатности, превасходно у писаној комуникацији, која је његова примарна форма. Устав се најчешће дефинише као „јавни акт или докуменат који представља највиши закон у једној земљи и који решава основне друштвено-политичке односе те земље” (Ђорђевић 1961: 61). Самим тим, његова улога јесте да „институционализује постојање и функционисање политичке власти, уређује основне друштвено-економске и политичке односе, обезбеђује одређену сферу слободе и права човека и представља средство ограничења носилаца политичке власти” (Батављевић 2013: 17).

У оваквом правном акту глаголи заузимају централно место, будући да се у првом реду тежи истицању онога на шта се сваки појединачни члан закона односи, док се у други план ставља ко закон спроводи. Категорија пацијенса на тај начин превладава категорију агенса, чиме се у средиште пажње позиционира предикатска функција.

2. ТИПОЛОШКА КЛАСИФИКАЦИЈА ПРЕДИКАТА У ДОСАДАШЊИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

О предикату уопште, па и о појединим типовима предиката, постоје значајна истраживања у нашој и у страниј стручној литератури. Као централни реченични конституент предикат је са различитих аспеката проучаван како у граматичкој, тако и у широј и ужој синтаксичкој литератури (в. Стевановић 1969; Пецо, Станојчић 1972; Станојчић, Поповић 1997; Силић, Прањковић 2005; Пипер и др. 2005; Ковачевић 2007, 2015; Радовић Тешић 2011; Пипер, Клајн 2013). Устаљено је одређење да је предикат комуникативни центар реченице и њен једини нужни граматички члан. Као основни структурни елеменат реченице, он је граматички пре свега морфолошка категорија, будући да је стриктно везан за лични глаголски облик. Како наводи М. Стевановић (1969: 32), глагол је најподеснија и једина подесна реч за службу предиката јер „само он има својства за означавање реченичности или предикативности”. Облици глагола једини су, дакле, који имају ознаке за означавање категорије лица, времена и начина, и то не сви, већ искључиво лични глаголски облици. Из тог разлога, познато је да „службу предиката по правилу врши глагол у неком личном глаголском облику и да без личног

глаголског облика реч у предикату може бити само у посебним случајевима, када друго што у њој преузима ову функцију ознаке глаголског лица” (Стевановић 1969: 32). Из наведеног закључујемо да је лични глаголски облик конститутивни елеменат предикатског израза², а самим тим и реченице.

Иако се предикати изражавају личним глаголским облицима, њихова синтаксичка класификација није подударна са морфолошком класификацијом личних глаголских облика. Сви предикати најпре се деле на експлициране и неексплициране, односно на граматичке и логичке. У србистичкој и/или сербокroatистичкој граматичкој литератури експлицирани предикати деле се на а) глаголске предикате, б) именске предикате и в) прилошке предикате. У оквиру глаголских предиката издвајају се два подтипа – прости глаголски предикати и сложени глаголски предикати. Оваква подела предиката присутна је у универзитетској граматичкој М. Стевановића (1969), која је у великој мери утицала на потоње ауторе. Као резултат тога утицаја, може се уочити терминолошка уједначеност приликом одређења типова предиката, како у србистичким тако и у кroatистичким граматикама и језичким приручницима (в. Пецо, Станојчић 1972; Станојчић, Поповић 1997; Силић, Прањковић 2005; Радовић Тешћ 2011).

Ова традиционално утемељена класификација предикатских терминана напуштена је, међутим, у новијој граматичкој литератури, пре свега у *Синтакси савременог српског језика* П. Пипера и коаутора (2005), као и у *Нормативној граматичкој српског језика* (Пипер, Клајн 2013). У наведеним граматикама предикати се према степену сложености њиховог синтаксичког облика деле у три врсте: 1) *синтетичке*, 2) *аналитичке* и 3) *сложене предикате*. Термином *синтетички предикат* аутори именују предикат изражен само пунозначним глаголом у личном глаголском облику, што потврђује да је овај термин „потпуно еквивалентан традиционалном термину прости глаголски предикат” (Ковачевић 2007: 173). У категорију аналитичких предиката убројени су они предикати који имају глаголски и неглаголски део, а који су према одликама глаголског дела у њима подељени на копулативне, семикопулативне, модалне и фазне. Јасно је, дакле, да се у исту категорију сврставају сви предикати који у свом саставу имају глагол непотпуног значења, било да је он копулативног/семикопулативног типа, односно модалног/фазног типа. Сви предикати који су се у традиционалним граматикама сматрали сложеним (било именским/прилошким, било глаголским), код аутора П. Пипера

² С обзиром на двострану – обличку и садржинску природу предиката, „треба разликовати предикатски израз (граматички облик предиката) и семантички предикат (садржај предиката), иако се ради краткоће понекад каже само *предикат*, а из контекста употребе термина види се да ли се има у виду предикат као предикатски израз, или као семантички предикат, или се има у виду предикат као јединство форме и садржаја, односно као реченични члан” (Пипер, у: Пипер 2005: 302). Ми ћемо се у раду служити термином ‘предикат’ подразумевајући притом јединство плана израза и плана садржаја.

и И. Клајна обједињени су под називом *аналийички йредикайи*. У групу сложених предиката, најзад, аутори убрајају оне предикате које карактерише понављање глагола у истом личном глаголском облику. За овај тип предиката, које назива *реийтерираним*, М. Ковачевић у раду „Реитерација хомолексичких и хомоформних јединица у предикатској позицији” доказује да ни у једној од структура у којима се појављују немају статус синтаксички сложених предиката (в. Ковачевић 2015: 64–96).

У поменутом раду М. Ковачевић говори и о логичкој систематизацији предикатске терминологије, наводећи недвосмислена теоријски утемељена решења, на која ћемо се и ми ослањати у раду. Аутор наводи да је најбоље најпре успоставити разлику на нивоу родних термина, те разликовати глаголске предикате, који у свом саставу имају искључиво глаголске лексеме, и неглаголске предикате, који у свом саставу, осим копулативног или семикопулативног глагола, имају и неглаголску реч у функцији предикатива. Поред наведене класификације, сачињене на основу састава предиката као критеријума, М. Ковачевић даје и предлог за адекватну поткласификацију, имајући у виду да се и глаголски и неглаголски предикати деле у више група. Поткласификација унутар глаголских предиката врши се укључивањем критеријума сложености предиката, на основу којег разликујемо а) просте глаголске предикате и б) сложене глаголске предикате. У основи поделе глаголских предиката на просте и сложене лежи чињеница да употреба личног глаголског облика јесте обавезан, али није и једини критеријум за идентификацију предиката. Предикатски израз не мора се нужно подударати са изразом личног глаголског облика у саставу предиката, већ може бити шири од њега. Прости предикати јесу они чији је израз подударан са изразом личног глаголског облика, а сложени они чији израз прекорачује израз личног глаголског облика у њиховом саставу (в. Ковачевић 2007: 173). Зато су прости увек глаголски предикати, док су сложени, у зависности од тога да ли се непотпуни глагол допуњава неким другим глаголом или неком неглаголском речју, или глаголски или неглаголски.

3. АНАЛИЗА КОРПУСА

3.1. ПРОСТИ ГЛАГОЛСКИ ПРЕДИКАТ

Узевши у обзир оба наведена критеријума за поделу предиката – и критеријум састава и критеријум сложености – можемо закључити да је прости глаголски предикат сваки предикат исказан само једним личним глаголским обликом, био он морфолошки прост или сложен. Овај тип предиката, дакле, у свом саставу има пунозначни глагол са чијим се изразом потпуно подудара. У анализираном корпусу ексцерпирани су примери простих глаголских

предиката независних, али и зависних клауза. Доминантна је употреба презента којим се постиже утисак сталног присуства прописаних норми, те се прескрипција у тексту *Устава* остварује као својеврсна дескрипција.

Република Србија има свој грб, заставу и химну (члан 7, УРС); Република Србија штити потрошаче (члан 90, УРС); Председник Републике представља Републику Србију у земљи и иностранству (члан 112, УРС); Спољна политика Републике Србије почива на општепризнатим принципима и правилима међународног права (члан 16, УРС); Република Србија подстиче и помаже развој науке, културе и уметности (члан 73, УРС); Народна скупштина бира Владу, надзире њен рад и одлучује о престанку мандата Владе и министара (члан 99, УРС); Народном банком Србије руководи гувернер, кога бира Народна скупштина (члан 95, УРС); Заклињем се да ћу све своје снаге посветити очувању суверености (члан 114, УРС); Мандат Владе траје до истека мандата Народне скупштине која ју је изабрала (члан 128, УРС); Казну која обухвата лишење слободе може изрећи само суд (члан 27, УРС); [...] ако тиме не крши права других зајемчена уставом (члан 23, УРС); [...] на подручјима где припадници националних мањина живе традиционално и у значајном броју (члан 78, УРС).

Након извршене анализе уочено је веома учестало присуство простих глаголских предиката изражених прелазним глаголима са партикулом *се*, који граде пасивне рефлексивне конструкције³. Пасив као врста дијатезе одликује се навођењем граматичког субјекта који би при активној дијатези заузимао позицију правог објекта (в. Танасић 2005: 197). Како наводи П. Пипер (Пипер и др. 2005: 608), „традиционално, мада не и општеприхваћено, дијатеза (синтаксичка агентивност или пацијентивност) обично се види као однос између агенса, пацијенса и предиката у семантичком садржају реченице, с једне стране, и начина оформљавања тих значења у формалној структури реченице, с друге стране”. Активна и пасивна реченица имају исто денотативно значење, али се разликују на плану формалне структуре⁴. Улогу агенса унутар пасивне реченице добија семантички пацијенс⁵, па тако објекат активне конструкције увек постаје граматички субјекат пасивне конструкције, што недвосмислено потврђују следећи примери.

Владавина права се остварује слободним и непосредним изборима (члан 3, УРС); Постојање сукоба интереса и одговорност при његовом решавању одре-

³ Употреба пасивних конструкција типична је особина административног функционалног стила, посебно законодавно-правног подстила, којем анализирани текст и припада. О одликама функционалних стилова, в. Катнић-Бакаршић 2001, Тошовић 2002.

⁴ За такав однос између двеју реченица П. Пипер (Пипер и др. 2005: 609) наводи термин 'синтаксичка конверзија', док дијатезу одређује као интерпретативну категорију будући да се „променом синтаксичке форме омогућавају различите, чак супротне смисаоне интерпретације исте ситуације”.

⁵ Такве реченице у граматицама се неретко називају и *деајентивизованим*, управо зато што се субјектом у њима исказује пацијенс (в. Станојчић, Поповић 1997: 247).

ћују се Уставом и законом (члан 6, УРС); Грб Републике Србије се користи као Велики грб и као Мали грб (члан 7, УРС); Службена употреба других језика и писама уређује се законом, на основу Устава (члан 10, УРС); Људска и мањинска права зајемчена Уставом непосредно се примењују (члан 18, УРС); Јемчи се слобода мишљења и изражавања, као и слобода да се говором, писањем, сликом или на други начин траже, примају и шире обавештења и идеје (члан 46, УРС); Телевизијске и радио-станице оснивају се у складу са законом (члан 50, УРС); Брак се закључује на основу слободно датог пристанка мушкарца и жене пред државним органом (члан 62, УРС); Мајци се пружа посебна подршка и заштита пре и после порођаја (члан 66, УРС).

У примерима у којима долази до низања предиката у форми рефлексивног пасива партикула *се* наводи се у првом предикату овог типа, док у свакој следећој клаузи она изостаје, будући да је у тој позицији граматички редундантна (нпр. „Општине се оснивају и укидају законом” (члан 189, УРС)).

Анализирана грађа доследно осликава употребу пасивне рефлексивне конструкције за исказивање садашњих нереференцијалних радњи исказаних глаголима имперфективног вида⁶. Употребом пасива тежи се анонимности и безличности, чији крајњи циљ у анализираној грађи може бити исказивање уопштеног агенса и неутрализација било каквог субјекта.

Формулисање јасних и недвосмислених правних норми у испитиваном корпусу спорадично се постиже навођењем егзистенцијалних глагола у предикату. У *Устави Републике Србије* у невеликом броју примера присутни су прости глаголски предикати имперсоналних реченица егзистенцијалног типа, које се реализују са логичким субјектом у генитиву и негираном имперсоналном формом глагола *имати* (нпр. „У Републици Србији нема смртне казне” (члан 24, УРС); „У Републици Србији нема цензуре” (члан 50, УРС)).

3.2. СЛОЖЕНИ ГЛАГОЛСКИ ПРЕДИКАТ

Већ смо напоменули да израз сложеног предиката прекорачује израз личног глаголског облика у његовом саставу. Дакле, за разлику од простог глаголског предиката, који је сачињен од једног личног глаголског облика, сложени глаголски предикат састоји се од једног глагола са непотпуним значењем и једног глагола пуног значења.

Првој групи глагола непотпуног значења који улазе у састав сложеног глаголског предиката припадају *модални* глаголи, који „изводе изван оквира модалне категорије реалности значење пунозначног глагола с којим улазе у предикатску конструкцију” (Пипер, у: Пипер и др. 2005: 312). Поменути глаголи сачињавају *модални део сложене глаголског предиката* (в. Станој-

⁶ О пасивним конструкцијама за исказивање референцијалних и нереференцијалних радњи в. у Танасић 2005.

чић, Поповић 1997: 248). Традиционалне граматике бележе следеће модалне глаголе: *хїеїи*, *моћи*, *морайи*, *желеїи*, *їребаїи*⁷, *смеїи*, *умеїи* и сл. Ек-сцерпирана грађа показује да се у *Усїаву Републїке Србије* уочавају сложени глаголски предикати са глаголом *моћи* и са глаголом *смеїи* у свом модалном делу. Употреба поменутих глагола предодређена је основним функцијама уставног акта, којима се исказује деонтичка модалност, односно степен ну-жности остварења пропозиције са становишта адресанта.

Нико не може вршити државну или јавну функцију⁸ (члан 6, УРС); Казну која обухвата лишење слободе може изрећи само суд (члан 27, УРС); Надлежни суд може спречити ширење информација и идеја путем средстава јавног обавештавања (члан 50, УРС); Страна физичка и правна лица могу стећи својину на непокретностима, у складу са законом или међународним уговором (члан 85, УРС); Редовно заседање не може трајати дуже од 90 дана (члан 106, УРС); Председник Републике не може обављати другу јавну функцију или професионалну делатност (члан 115, УРС); Влада може затражити гласање о свом поверењу (члан 131, УРС); Окривљени који не може да сноси трошкове браниоца (члан 33, УРС).

Мере одступања не смеју да доведу до разликовања на основу расе, пола, језика, вероисповести, националне припадности или друштвеног порекла (члан 202, УРС); [...] ако не може да је плати (члан 29, УРС); Због упућивања петиција и предлога нико не може да трпи штетне последице (члан 56, УРС); Припадници националних мањина могу да оснивају просветна и културна удружења, која добровољно финансирају (члан 80, УРС); Република Србија, аутономне покрајине и јединице локалне самоуправе могу да се задужују (члан 93, УРС); Председник Народне скупштине може да замењује председника Републике најдуже три месеца (члан 120, УРС); Поступак за оцену уставности и законитости могу да покрену државни органи (члан 168, УРС).

У *Синїакси савременої срїскої језика* П. Пипер наводи како се поред модалних глагола у истој функцији употребљавају и неки придеви, од којих су неки могући само у саставу предиката, док се други могу употребити и атрибутски. У прву групу придева, за коју употребљава термин *predicativa tantum*, аутор сврстава придеве *вољан*, *вредан*, *дужан*, *кадар* и *рад*. Као придеви који могу имати и атрибутску функцију наводе се примери *їрїнуђен*, *сїреман* и *сїособан*, којима се додаје и декомпоновани предикат *биїи у сїању* (в. Пипер, у: Пипер и др. 2005: 312–313). Приликом анализе корпуса уочен је декомпоновани предикат *биїи у моїућностїи* у функцији модалног дела сложеног глаголског предиката (нпр. „Кад Народна скупштина није у могућности да се састане” (члан 200, УРС)).

⁷ Глагол *їребаїи* је имперсонални глагол, осим када се користи у значењу *имаїи їоїребу*. О употреби глагола *їребаїи* в. у Танасић 2005.

⁸ У ексцерпираним примерима спорадично се могу уочити декомпоновани и перифрастични предикати као делови сложених глаголских предиката.

Корпус потврђује да се у функцији модалног глагола унутар сложеног глаголског предиката може појавити придев *дужан*, али и доказује да се примерима наведеним у литератури не исцрпљују све могућности. Наиме, у анализираном тексту у истој функцији као и наведени примери јављају се придеви *слободан*, *спречен* и *овлашћен*, који показују да је овакав начин грађења сложеног глаголског предиката веома продуктиван. Сви наведени копулативни придевски изрази у анализираној грађи праћени су пунозначним глаголом у форми *га* + презент.

[...] сви државни органи, а нарочито судови, дужни су да воде рачуна о суштини права (члан 20, УРС); Нико није дужан да се изјашњава о својим верским и другим уверењима (члан 43, УРС); Лице није дужно да, противно својој вери или убеђењима, испуњава војну или другу обавезу која укључује употребу оружја (члан 45, УРС); Председник Републике дужан је да указом распусти Народну скупштину у случајевима одређеним Уставом (члан 109, УРС); [...] средства јавног обавештавања су дужна да то право поштују (члан 51, УРС); Влада је дужна да одговори на интерпелацију у року од 30 дана (члан 129, УРС); Изборе за председника Републике председник Народне скупштине је дужан да распише (члан 120, УРС); Председник Републике је дужан да прогласи поновно изгласани закон (члан 113, УРС); Свако је слободан да без одобрења, на начин предвиђен законом, оснива новине и друга средства јавног обавештавања (члан 50, УРС); Када је председник Републике спречен да обавља дужност (члан 120, УРС); Заштитник грађана није овлашћен да контролише рад Народне скупштине (члан 138, УРС).

Примере овог типа налазимо и у универзитетској граматици М. Стевановића, који поред придевских наводи и именске и прилошке „изразе непотпуног смисла”, који са својом допуном такође чине сложене предикате (в. Стевановић 1969: 36). У наведене изразе Стевановић убраја и израз *имати право*, који је као такав потврђен у анализираној грађи (нпр. „Свако има право да користи свој језик у поступку пред судом” (члан 199, УРС)).

Поред модалних, у првом делу сложеног глаголског предиката могу се јавити и *фазни*, односно *аспектуални глаголи* (в. Станојчић, Поповић 1997: 248). Овим глаголима показује се фаза реализације глаголског садржаја и у литератури се као такви наводе следећи глаголи: *почећи*, *почињати*, *настајати*, *настајављати*, *продужити*, *прекинути*, *завршити*, *пресјати*, *пресјављати*⁹ и сл. Употребљени унутар сложеног глаголског предиката, ови глаголи чине његов *фазни део* и могу бити праћени само глаголима конкретног значења несвршеног вида. По природи свога значења, свршени глаголи искључују могућност употребе уз фазне глаголе, будући да „увек означавају свршени

⁹ Поред типичних фазних глагола, какви су претходно наведени, постоје и глаголи који могу бити употребљени као фазни иако се употребљавају и у неком другом значењу. У *Синтакси савременог српског језика* као такви спомињу се глаголи *сјати*, *узети* и *кренути* (в. Пипер, у: Пипер 2005: 313).

тренутак, а тренутку су и почетак и крај истовремени, што значи да тренутак нема свога тока, и сваки се тренутак било каквог процеса који се означава свршеним глаголима сврши у тренутку у коме и почне” (Стевановић 1969: 35). У анализираном правном акту глаголи *почињајући*, *наставаљујући*, *настајући* и *престивајући* доследно се појављују са пунозначним глаголом у форми *ga* + презент.

Мандат народног посланика почиње да тече даном потврђивања мандата у Народној скупштини (члан 102, УРС); Мандат председника Републике траје пет година и почиње да тече од дана полагања заклетве пред Народном скупштином (члан 116, УРС); Мандат Владе почиње да тече даном полагања заклетве пред Народном скупштином (члан 128, УРС); Изгласавањем прихватања одговора Народна скупштина наставља да ради по усвојеном дневном реду (члан 129, УРС); Уставни суд ће наставити да поступа према захтеву (члан 169, УРС); Закон или други општи акт који није сагласан Уставу или закону престаје да важи даном објављивања одлуке Уставног суда у службеном гласилу (члан 168, УРС); [...] одлука престаје да важи завршетком прве седнице Народне скупштине одржане по проглашењу ванредног стања (члан 200, УРС).

Док први глагол унутар сложеног глаголског предиката може бити употребљен у било ком личном глаголском облику, други глагол, који се употребљава као допуна првом, увек је наведен у строго одређеном облику. Он је увек дат у форми инфинитива или у форми *ga* + презент, с тим да су те две форме међусобно супституентне. У таквим случајевима, у којима замена форми не доводи до промене значења, реч је о „односу факултативне дистрибуције” (в. Пипер, у: Пипер 2005: 324). Део сложеног глаголског предиката сачињен од пунозначног глагола у наведеним формама назива се *дојунски гео сложеност глаголског предиката* (в. Станојчић, Поповић 1997: 248).

Члан Владе може поднети оставку [→ може да поднесе оставку] председнику Владе (члан 133, УРС); [...] виши суд га може, у складу са законом, продужити [→ може да га продужи] на још три месеца (члан 31, УРС); [...] која је могла утицати [→ је могла да утиче] на његов исход (члан 34, УРС); Надлежни суд може спречити [→ може да спречи] ширење информација и идеја путем средстава јавног обавештавања [...] (члан 50, УРС); Поступак за разрешење може да покрене [→ може покренути] Народна скупштина, на предлог најмање једне трећине народних посланика (члан 118, УРС); [...] закон ни у ком случају не сме да утиче [→ не сме утицати] на суштину зајемченог права (члан 18, УРС).

О односу између инфинитива и *ga*-конструкција¹⁰ разматрано је више пута у српској лингвистици, а ставови о том питању који су научној јавности

¹⁰ Са становишта нормативне прихватљивости, приликом одабира форме допунског дела сложеног глаголског предиката треба избегавати нагомилавање више *ga*-конструкција или више инфинитива. Ова препорука свакако нема статус безизузетног правила, имајући у виду да избор језичких јединица зависи од стила којем текст припада.

најпознатији у основи се подударају. Милка Ивић наводи како је „источно подручје стандардног језика [...] паушално проглашавано 'дакавским'". На њему је, како ауторка тврди, употреба допунске реченице с везником *ga* шири него на западу, што нипошто не значи искључивање инфинитива. Иван Клајн наводи да се „као допуна других глагола, у српскохрватском у многим слушајевима напореда и углавном истозначно јављају инфинитив и синтагма *ga* + садашње време”, уз напомену да је инфинитив осетно чешћи у западној варијанти. Исто становиште заузима и Егон Фекете, који наводи да је „у српском језику конструкција '*ga* плус презент' више у употреби него у западним говорима, мада је инфинитив економичнији, што није без значаја у језичкој комуникацији” (в. Пипер, у: Пипер 2005: 324).

Употреба конструкције са презентом уместо неличне инфинитивне форме у нашем корпусу за циљ има навођење рецепијената на исказане пропозиције, а самим тим и остваривање својеврсне комуникативне размене између власти и грађана.

Модални, односно фазни део предиката заједно са допунским делом предиката творе сложени глаголски предикат као једну синтаксему. Самим тим, твори се, дакле, проста моносубјекатска реченица¹¹, јер се истом субјекту приписује вршење радње и модалног/фазног и допунског глагола. Ова два глагола конгруентна су у лицу и броју, што је њихова нужна особина у сложеном глаголском предикату (в. Ковачевић 2009: 164–165). Критеријум моносубјекта, стога, кључни је приликом разликовања простих реченица образованих око сложеног глаголског предиката и сложених реченица са пунозначном употребом глаголских лексема.

Анализа корпуса показала је присуство бројних примера са редупликацијом допунског дела сложеног глаголског предиката, како оног са модалним/фазним глаголом у првом делу тако и оног са копулативним придевским изразом. Редуплициране допуне сложених глаголских предиката у највећем броју примера повезане су саставним односом, док је много мање оних које повезује раставни напоредни однос.

Ниједан државни орган, политичка организација, група или појединац не може присвојити сувереност од грађана, нити успоставити власт мимо слободно изражене воље грађана (члан 2, УРС); Политичке странке не могу непосредно вршити власт, нити је потчинити себи (члан 5, УРС); Нико не може без писмене одлуке суда ући у туђи стан или друге просторије против воље њиховог држаоца, нити у њима вршити претрес (члан 40, УРС); Лице [...] није дужно да даје исказе против себе или против лица блиских себи, нити да призна кривицу (члан 33, УРС); Свако је слободан да испољава своју веру или убеђење [...] као и да приватно или јавно изнесе своја верска уверења (члан 43, УРС); Свако је дужан да чува и побољшава животну средину (члан 74, УРС);

¹¹ У полисубјекатским реченицама, тј. у реченицама у којима непотпуни глагол и његова допуна не припадају истом субјекту, реч је о пунозначној употреби глаголских лексема.

[...] председник Републике је дужан да распусти Народну скупштину и распише изборе (члан 131, УРС); [...] сви су дужни да га поштују и штите (члан 23, УРС); [...] који је дужан да хитно одлучи о законитости лишења слободе и да нареди пуштање на слободу (члан 27, УРС); Свако је дужан да поштује и извршава одлуку Уставног суда (члан 171, УРС); Председник Републике је дужан да најкасније у року од 15 дана од дана изгласавања закона, односно најкасније у року од седам дана ако је закон донет по хитном поступку, донесе указ о проглашењу закона или да закон, уз писмено образложење, врати Народној скупштини, на поновно одлучивање (члан 113, УРС).

Модални/фазни део сложеног глаголског предиката може се изоставити онда када је у истом облику употребљен у предикату који му претходи. Тада, дакле, долази до низања сложених глаголских предиката са истим модалним/фазним делом, те је навођење пуног облика предиката граматички непотребно (нпр. „Нове аутономне покрајине могу се оснивати, а већ основане укидати или спајати по поступку предвиђеном за промену Устава” (члан 182, УРС)).

Као и прости, и сложени глаголски предикати често се у анализираној грађи јављају у облику пасивне дијатезе, и то у форми рефлексивног пасива. У оваквим примерима допунски део сложеног глаголског предиката доследно се реализује инфинитивном формом.

Ниједна религија не може се успоставити као државна или обавезна (члан 11, УРС); Законом се може прописати начин остваривања ових права (члан 18, УРС); Достигнути ниво људских и мањинских права не може се смањивати (члан 20, УРС); Према лицу лишеном слободе мора се поступати човечно и с уважавањем достојанства његове личности (члан 28, УРС); Јавност се може искључити током читавог поступка (члан 32, УРС); Слобода изражавања може се законом ограничити (члан 46, УРС); Слобода окупљања може се законом ограничити (члан 54, УРС); Законом се може ограничити начин коришћења имовине (члан 58, УРС); О питању које је било предмет интерпелације не може се поново расправљати пре истека рока од 90 дана (члан 129, УРС); Поједина јавна овлашћења се могу законом поверити и предузећима, установама, организацијама и појединцима (члан 137, УРС); Војска Србије се може употребити ван граница Републике Србије само по одлуци Народне скупштине Републике Србије (члан 140, УРС); Не могу се оснивати привремени, преки или ванредни судови (члан 143, УРС).

4. ЗАКЉУЧАК

Проведеном анализом испитане су синтаксичке одлике простих и сложених глаголских предиката у *Уставу Републике Србије*, врховном правном акту који има прескриптивну функцију. С обзиром на то да је у поменутом документу пацијенс доминантна инстанца, функција предиката заузела је централно место у анализи. Спроведено истраживање показало је следеће.

1) Прости глаголски предикати појављују се у корпусу као предикати независних, али и зависних клауза, при чему је доминантна употреба презента којим се стиче утисак сталног присуства прописаних норми. Како би се постигла анонимност и безличност, чији крајњи циљ у анализираној грађи јесте исказивање уопштеног агенса и неутрализација субјекатске инстанце, учестало је исказивање простих глаголских предиката прелазним глаголима са партикулом *се*. Имперсоналне реченице егзистенцијалног типа реализују се у корпусу спорадично, и то са логичким субјектом у генитиву и негираном имперсоналном формом глагола *имајти*, који доприноси формулисању јасних законских одређења;

2) Као и прости, и сложени глаголски предикати често се у анализираној грађи јављају у форми рефлексивног пасива. У свом првом делу они садрже глаголе *моћи* и *смејти* (предодређене за исказивање деонтичке модалности), као и фазне глаголе *почињајти*, *настајављати*, *настајавити* и *пресисајати*. У функцији модалног глагола унутар сложеног глаголског предиката појављује се у граматикама забележен придев *дужан*, али се у анализираном тексту у истој функцији јављају и придеви *слободан*, *сиречен* и *овлашћен*. Њихово присуство у корпусу показује да је овакав начин грађења сложеног глаголског предиката веома продуктиван и да се примерима забележеним у литератури не исцрпљују све могућности. Сви копулативни придевски изрази у анализираној грађи праћени су пунозначним глаголом у форми *да* + презент, којом се постиже остваривање комуникативне размене између власти и грађана и навођење рецепијената на исказане пропозиције. У функцији модалног дела сложеног глаголског предиката уочен је и декомпоновани предикат *бијти у могућности*, који је још један показатељ да се тежња ка номиналном начину изражавања у анализираном корпусу осликава и унутар система глаголских предиката.

ИЗВОР

<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/ustav/2006/98/1/reg/20.3.2021>.

ЛИТЕРАТУРА

Бабић (2018): М. Бабић, Разграничавање синтаксичких категорија у (морфо) синтаксичкој теорији Милоша Ковачевића, *Српски језик: сјтајус, сисјем, ујојпреба: зборник у часјј јроф. Милошу Ковачевићу*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 65–80.

Барић и др. (1979): Е. Барић, М. Lončarić, Д. Malić, С. Pavešić, М. Peti, V. Zečević, М. Znika, *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Батавелић (2013): Д. Батавелић, *Уставио право*, Крагујевац: Правни факултет Универзитета у Крагујевцу.

Ђорђевић (1961): Ј. Ђорђевић, *Ustavno pravo i politički sistem Jugoslavije*, Београд: Prosveta.

Ивић (2008): М. Ивић, *Lingvistički ogledi*, Београд: XX век.

Катичић (2002): Р. Катичић, *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*, Загреб: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

Катнић-Бакаршић (2001): М. Катнић-Бакаршић, *Stilistika*, Сарајево: Научна и универзитетска knjiga, Лјилјан.

Ковачевић (1992): М. Ковачевић, *Кроз синтагме и реченице*, Сарајево: Свјетлост.

Ковачевић (2003): М. Ковачевић, *Грамањичке и синтаксичке теме*, Бања Лука: ЈУКЗ.

Ковачевић (2005): М. Ковачевић, Пунозначна и копулативна употреба глагола *бити*, *Српски језик*, 10/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 211–233.

Ковачевић (2007): М. Ковачевић, *Српсинтхичке теме*, Крагујевац: ФИЛУМ.

Ковачевић (2009): М. Ковачевић, *Мора ли облик мора увијек бити глагол*, *Огледи из српске синтаксе*, Београд: Чигоја штампа, 161–171.

Маретић (1963): Т. Maretić, *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*, Загреб: Matica hrvatska.

Пецо, Станојчић (1972): А. Песо, Ж. Станојчић (ur.), *Enciklopedijski leksikon, mozaik znanja 1: Srpskohrvatski jezik*, Београд: Interpret.

Пипер и др. (2005): П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Ј. Поповић, Б. Тошовић, *Синтакса савременог српског језика: прости реченица*, (у редакцији Милке Ивић), Београд, Нови Сад: Институт за српски језик, САНУ, Београдска књига, Матица српска.

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

Радовић Тешић (2011): М. Радовић Тешић, *Грамањички и синтаксички појмови*, Београд: Учитељски факултет.

Силић, Прањковић (2005): Ј. Silić, I. Pranjković, *Gramatika hrvatskoga jezika: za gimnazije i visoka učilišta*, Загреб: Školska knjiga.

Симић (2001): Р. Симић, *Српска граматика 2, Синтакса*, Београд: МХ Актуел.

Симић, Јовановић (2007): Р. Симић, Ј. Јовановић, *Мала српска граматика*, Београд: Јасен, НДСЈ.

Станојчић, Поповић (1997): Ж. Станојчић, Ј. Поповић, *Грамањика српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стевановић (1969): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, Београд: Научна књига.

Танасић (2005): С. Танасић, *Синтаксичке теме*, Београд: Београдска књига.

Тошовић (2002): Б. Тошовић, *Функционални стиллови*, Београд: Београдска књига.

Milojka S. Ribać

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Center for the Study of Language and Literature

SYSTEM OF VERBAL PREDICATES IN THE *CONSTITUTION OF THE REPUBLIC OF SERBIA*

Summary: The conducted analysis examined the syntactic features of simple and complex verbal predicates in the *Constitution of the Republic of Serbia*, the supreme legal act that has a prescriptive function. Since patient is the dominant instance in the mentioned document, the function of predicate occupies a central place in the analysis. By combining functional and structural criteria, the place of verbal predicates in the corpus that belongs to the administrative functional style is determined. Bearing in mind that this style is characterized primarily by nominal expression, the analysis seeks to examine how this characteristic is reflected in the use of verbal predicates. The research results showed the following:

1) Simple verbal predicates appear in the corpus as predicates of both independent and dependent clauses, with the dominant use of the present tense which gives the impression of validity of prescribed norms. The use of simple verbal predicates consisting of transitive verbs with the particle *se* is frequent, with the purpose of achieving anonymous and impersonal character of the text through the neutralization of the subject. Existential type impersonal sentences are sporadically found in the corpus, with a logical subject in genitive and a negative impersonal form of the verb *imati*, which contributes to a clear formulation of legal definitions;

2) Both simple and complex verbal predicates often appear in the corpus in the form of the reflexive passive. The first part of such predicates contains verbs *moći* and *smeti* (which express deontic modality), as well as aspectual verbs *počinjati*, *nastavljati*, *nastaviti* and *prestajati*. Regarding modal verbs within complex predicates, adjectives *dužan*, *slobodan*, *sprečen* i *ovlašćen* are found in the text. Their presence shows that this way of constructing a complex verbal predicate is very productive. All copulative adjective expressions in the corpus are accompanied by full verbs in the form of *da* + present, which seeks to achieve a communicative exchange between the government and citizens. A decomposed predicate *biti u mogućnosti* is found as well, which functions as the modal part of a complex verbal predicate and represents another indicator of the tendency of using nominal expressions within the system of verbal predicates.

Keywords: verbal predicate, *Constitution of The Republic of Serbia*, structure, function, syntax, administrative functional style.

Добривоје Ж. Станојевић

Универзитет у Београду

Факултет политичких наука

Катедра за новинарство и комуникологију

Марко М. Ђорђевић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 808:82-5

DOI 10.46793/Uzdanica19.2.099S

Прегледни рад

Примљен: 1. октобар 2022.

Прихваћен: 9. децембар 2022.

ГОВОРНИШТВО, БЕСЕДНИШТВО, РЕТОРИКА

(Реторичка генеалогичка у новом медијском добу)

Ајспиракџи: У овом раду аутори настоје да уоче разлике између реторике као науке и беседништва као праксе, али и да направе разлику између беседништва и говорништва. При томе би беседништво подразумевало високо естетизовани говор са могућношћу претходне припреме, изговорен у свечаним околностима, док би говорништво подразумевало импровизоване, припремљене и научене јавне говорне наступе.

Кључне речи: реторика, беседништво, говорништво, беседник, јавни говорни наступи.

Сањар увек хоће још више. (Ернст Блох)

УВОД

Није ништа ново рећи да је у последње време све веће занимање за говорништво, беседништво и реторику. Проблем је, међутим, што се ови термини често употребљавају прилично неодређено и непрецизно. Створио се приличан термилошки неред и произвољност. Потребно је извршити извесно „чишћење језика“, како би рекао Пол Валери. Више се и не зна шта су и када се употребљавају *чврстији термини*, а када *термини индикатори* (Петровић 2009: 85).

Све до деведесетих година прошлог века у српској науци није било озбиљнијих интересовања за реторику и беседништво. Од објављивања Нушићеве *Реторике* 1934, па све до појаве *Реторике* Сретена Петровића (1975) готово да није било друге релевантне научне литературе из ове области. Не може се овом приликом заобићи ни појава *Реторике – Увода у вешићину беседништва* Љубомира Тадића (1995). Занимање за ову област унеколико ће побудити и антологије и избори из светског и српског беседништва. Мисли

се, пре свега, на књиге *Беседе – избор из свейској беседништва* Михаила Ђурића и сарадника (1965), *Беседе* Зорана С. Сарамандића (1990) и антологију *Најлепше српске беседе* Милентија Ђорђевића (1999).

Први практични приручник за потребе предмета који је уведен у програме правно-биротехничких школа – *Основи рејторике и беседништва*, написали су Сима Аврамовић и Обрад Станојевић (1993), док је за потребе ученика филолошких гимназија неколико година касније објављена књига *Рејторика и Progymnasmata* Виолете Јелачић-Србуљ (2000).

Затим се појављује неколико значајних књига које ће реторику и беседништво сагледавати и са теоријске и са практичне стране. Прва књига је *Ars rhetorica – вештина беседништва* аутора Обрада Станојевића и Симе Аврамовића (2002), а потом ће Сима Аврамовић објавити књигу сличног профила под насловом *Rhetorike techne – вештина беседништва и јавни наставак* (2008). Реторичком дијакронијом, пак, бавила се књига Милентија Ђорђевића *Беседништво код Срба* (2007). Почетком 2009. године појављује се књига Добривоја Станојевића *Медијска еристика и јавни дискурс* у којој је теоријски и практично обрађена проблематика јавне комуникације и реторичке компетентности новинара као активних учесника у политичком медијском дијалогу, а 2016. године из штампе излази и књига Марка Ђорђевића *Политика и уметност убеђивања* у којој је, поред осталог, први пут у нашој научној литератури извршено прецизно појмовно разграничење између *политичких беседа* и *политичких говора*.

Тако се, рецимо, термин *рејторика* још увек употребљава за означавање беседничке вештине, технике беседништва, уметности беседништва, али и као термин за научну дисциплину. Постоји својеврсна неплодотворна збрка другачијих неутемељених теорија да је реторика и вештина и уметност и наука, мада се од седамдесетих година двадесетог века у радовима Ханса Георга Гадамера и потоњих истраживача *рејторика* разумева као наука, а беседништво или говорништво као практичне вештине.

Без обзира на разнолику колоквијалну употребу, ваљало би, бар у стручним круговима, о чему је упутно писао Војислав Јелић (2001: 5–69), правити разлику између реторике као науке и беседништва као праксе. Наша намера иде и даље од тога, да се направи разлика између *беседништва* и *говорништва*. При томе би *беседништво* подразумевало високо естетизовани говор са могућношћу претходне припреме изговорен у свечаним околностима, док би *говорништво* подразумевало импровизоване, припремљене и научене говоре.

До сада ниједна систематизација, ако их је и било, није могла да добије одговарајућу превласт. То заиста отежава сналажење обичном реципијенту, па и стручњаку. Мало је ваљаних прегледа, ретко наилазимо на пажљиво праћење, одабире и систематизацију. Нема ни праве анализе ни тумачења модерних говора, а још мање специјализованих књига, иако су неке у своје-

врсној најави. Најкраће, бавити се реторичком генеалогijом јесте заморан, заматан, обеспокојавајући, можда незахвалан и не претерано цењен посао.

Данас многи, нарочито они у служби тзв. политичког маркетинга, полажу право на то да се баве говором и говорима, а да притом немају основне филолошке и сродне квалификације. Оваква настојања су, чини се, готово природни, недвојиви пратећи део реторичког фолклора модернога доба. То је и саморазумљиво с обзиром на демократизацију српског друштва и све чешћу појаву различитих беседа, говора и говоранција, као и различитих сродних антологија и зборника. Још увек се реторика као наука, несумњиво, налази у периоду преиспитивања својих нових поступака, средстава и мерила. У том контексту, ипак, данас се више не можемо бавити класификацијама у традиционалном смислу речи.

Можда је савременије питање колико је чврста класификација данас уопште могућа, самим тим и потребна. Наравно, разликовању *беседе* и *говора* претходи питање шта ови облици заиста јесу и докле сеже легитимитет реторичких изучавања. Данас се изучавања све више усмеравају према разноликим гледиштима комуникације. Где год постоји исказани или подразумевани говор или реч усредсређена на комуникацију, која се остварује са мање или више успеха (никада до краја), постоје и могућности за реторички приступ. Стога би, можда, ваљало увек полазити од савремене грађе, а начелна решења доносити на крају. Оваква реторичка индукција је вишеструко кориснија и најбољи лек против тзв. логичког априоризма и сувишног филозофирања.

РЕТОРИЧКА ГРАЂА И БЕСЕДНИЧКО ИСКУСТВО

Сређивање реторичке грађе и беседничких искустава јесте тежак и незахвалан посао. У тој делатности мало када можемо да рачунамо са прихватањем једноврсних начела од стране свих који су заинтересовани. Јер и интересовања су, наиме, различита, с другачијим поводима, сазнањима, предзнањима и намерама. У том дореторичком, предреторичком и реторичком Вавилону увек се створе очекивани, и неочекивани, незадовољници и полузадовољници, који с различитих гледишта говоре о својим виђењима савремене говорничке и беседничке праксе.

У наше време очито је да су термилошки неспоразуми често међу проблемима који су узроковали многе неспоразуме. Многе расправе настале су као део привида погрешне употребе језика. Савремена медијализација стварности довела је до многих исхитрених помодности и квазинаучне кочперности. Озбиљна мисао и блефирање да се мисли настали су веома близу једно другоме. Брзо и јако лаичко трошење помодних термина довело је до термилошке конфузије и неспоразума. Узроци многим расправама јесу чести термилошки неспоразуми. Разбацивање, рецимо, термином *рейторика*

(реторика политичара, државника, новинара, припадника одређених слојева и формација...) показује непознавање и неразумевanje основних разликовања и чињеница.

Невоља са реториком јесте у томе што је она кренула од антике као пракса коју је врло брзо пратила и наука. Сматра се да је Платон дао име реторици (Скјапа 1999), а да је Аристотел први имао аутентичан научни приступ (Јелачић Србуљ 2007: 36). Дуго се, стога, пракса термилошки изједначавала са науком.

Данас је тако много говорника, а тако мало беседника. Ипак, чини се да постоји најшире прихваћено правило да је снажан говор бесеђење, а случајан, импровизиран, уско функционализовани говор – говорништво. Неко је беседио ако се у говору ослањао на слободу стварања и тежио естетизацији говора својеврсном прикладношћу у лично-спонтаном свечаном поетском чину, уз неопходно оптимално поштовање сврхе говора. Овде је реч о естетско-стручној реторичкој оријентацији говорника. Дакле, првоважности естетској. У *беседа* се, дакле, првенствено исказује вештина лепог говорења, идеални спој садржине и форме.

Неко је, међутим, *одржао говор* поштујући, пре свега, повод, сврху и циљ, али водећи и рачуна о реторичко-композиционом обликовању говора. Овде је прагматична компонента далеко наглашенија од естетске. Истина, разликујући чиниоци између беседе и говора могли би, у појединим случајевима, бити веома мали. Ту се, свакако, узима у обзир свечаност тренутка и припремљеност публике на такав „хоризонт очекивања” (Ханс Роберт Јаус) који би подразумевао присуствовање личном, ауторативном виђењу тематике о којој се беседи, без подразумевајућег права на противстав какво постоји при извођењу говора, јер је реч о стручно-естетској реторичкој оријентацији. Дакле, првоважности стручног. У суштини сваког говора јесте првенствено вештина наговарања.

Пракса ће, наравно, увек да иновира теорију и тражиће своје право на присуство. Медији у својој наивној приступачности и жељи за свеприсутвом настоје да се служе језиком по своме нахођењу. Кад год настоје да промовишу озбиљност и науку, медији се, некако, окрену у притајеног противника и озбиљности и науке.

И ако смо већ закључили да треба полазити од савремене грађе, важно је знати и то да би, најпре, требало решити нека начелна питања.

ШТА БИ МОГЛА БИТИ БЕСЕДА А ШТА ГОВОР?

Традиционална беседа се постепено губи у својеврсној парализи нагомиланих супротности. Стварност као да полако окреће леђа овој традиционалној реторичкој форми. Она се, истина, осавременује, мења свој стилски

и композициони лик, али се још увек налази у мрежи сопствених патетичких и неопатетичких менталних заблуда. Беседе се у свом патетичком маниризму постепено селе у копије својих копија. Оне су паралелна идеализујућа стварност. Пред њима је, често, стилски и реторички канон, схема очекивања коју би требало испунити одређеним личним лексичким, синтаксичким, композиционим варијацијама.

Насупрот машти којом се често обликују беседе, говор се одликује сумњом у могућност линеарног представљања предмета о коме се говори. У позадини тога јесте реторичка тактика свесна присуства друге стране. Друга страна може у сваком моменту да провокативно реагује. Посебна еристичка стратегија налази се у суштини свакога говора. Треба предвидети наступање другог и осујетити његову подривалачку, ругалачку намеру. Говорник је стално свестан тога да се људи бескрајно разликују, да су њихови интереси и намере различити и да их треба све време наговарати да би се ставови говорника бар делимично прихватили као пожељни.

Беседник као да говори истомисљеницима. И они би то исто рекли, само да су заслужили, били спремни и могли да кажу. Беседник би да поучи слушаоце и зна одакле да крене. Говорник потискује моменат поучавања и настоји да недвосмислено аргументује сваки свој став. Он често креће из посебног угла гледања и настоји да га приведе пажњи свих који слушају. Беседник се очекује, говорник сачекује. Беседник има јединствену, говорник разнолику публику. Беседник је омиљен и прихваћен, говорника могу сваки час да протерају. Беседник се доказао, говорник тек треба да се доказује у најважнијим стварима. Беседника примају са поверењем, у говорника сумњају. Беседник оправдава поверење, док говорник мора стално да се доказује. Беседник друге помиње да би их позвао у свој свет заслужних и посвећених, говорника сваки час могу звиждуцима или добацавањима да прогнају из живота. Беседника желе, најчешће, што дуже да задрже у простору у коме се налази, говорник мора непрестано да осваја, корак по корак, и време и простор које има. Беседник се појављује у светлу свега што је урађено пре њега, говорник увек говори из сенке и у тами свега најгорег што се тек може догодити.

Беседника нема ко да изда. Случајна издаја се сматра моралним погрешном отпадника. Говорника сви могу да издају. Он мора стално да се доказује свима који сумњају. Један непослушни јуродиви глас евентуалног подрумливаца може се, за час, претворити у лавину од које се ништа не чује.

Беседника слушају и кад нема шта да каже, говорника највише ућуткују најгласнији кад су му идеје најмудрије.

Беседничка метафора се радо препричава и стално изнова тумачи, говорнику се најпре пориче право на метафору, а после се поричу његове метафоре. Добре се тумаче као да нису његове, а мање успеле се оцрњују као исклизнуће, ишчашење, лутање, непримереност, неприкладност, безосећај-

ност за време и простор. У говорниковој метафори се тражи длака у јајету, у беседничкој је свака златна.

Од беседника се тражи да промишља ствари. Говорник мора и да делује и да промишља. Беседник је већ био и јесте, говорник, можда, тек бива. И кад говори, беседник беседи. И кад беседи, говорник говори.

Од беседника се не очекује акција, он само наплаћује своје акције. Говорник мора стално да је у акцији, било да објашњава како су прошле, било да их најављује. Беседник има свој идентитет и само га потврђује не мењајући га. Говорник тек гради свој идентитет. Од њега се тражи да се постојано мења и да самоиронично потврђује оправданост својих мена. Беседницима је дозвољено да буду досадни. Говорник мора да делује духовито, вискрено, притајено иронично.

Беседници окамењују свет, говорници га покрећу. Говорници су стално оптерећени негативном мишљу, беседници су протагонисти. Скок од говорника до беседника јесте својеврсни пад од говора на беседу. Беседник се, стога, може штитити равнодушношћу. За говорника је равнодушност грех.

Говорник се стално опредељује, беседник је већ опредељен иако нико није јасно чуо његово изјашњавање. Сви се претварају да разумеју беседника. Говорника сви запиткују шта је тиме хтео да каже.

Беседник је на почасним странама, говорник на насловним. Беседник је осуђен на тумачење, говорник на извртање. Беседника позлаћују или верују у аутентичност постојеће позлате, у говорникову позлату стално сумњају. Беседа никада није била говор. Понеки говор ће постати беседа.

Беседа је представа, говор је представљање непостојеће представе. Говорник присуствује својим драмама, беседник говори о туђим драмама. Говорник прича о својим драмама као да су туђе, беседник присваја туђе драме. А ко говори о туђим драмама, тај, можда, својих и нема. Колико је таква естетизација код беседника аутентична, увек се изнова просуђује.

Беседник увек сам наступа. Говорници чекају у реду за беседнике. Беседник има све и њега не нападају. Говорник нема ништа осим уздања у моћ еристичког надахнућа, а хоће да му одузму и то што има. Говорника више привлачи то што му недостаје, него беседника оно што има.

Док говорник сања, беседник живи у сну. Док се говорник намешта према жељама слушаца, беседник бира своју публику. Говорник увек лута, беседник је свуда на свом месту.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић, Станојевић (1993): С. Аврамовић, О. Станојевић, *Основи реџиорике и беседништва*, Београд: Завод за уџбенике.

Аврамовић, Станојевић (2002): С. Аврамовић, О. Станојевић, *Ars rhetorica – вештина беседништва*, Београд: Службени лист СРЈ.

Аврамовић (2008): С. Аврамовић, *Rhetorike techne – веиштина беседништва и јавни наситији*, Београд: Службени гласник.

Ђорђевић (1999): М. Ђорђевић, *Најлеише српске беседе*, Београд: Просвета.

Ђорђевић (2007): М. Ђорђевић, *Беседништво код Срба*, Ниш: Центар за црквене студије.

Ђорђевић (2016): М. М. Ђорђевић, *Полиитика и умеће убеђивања*, Београд: Просвета.

Ђурић (1967), М. Ђурић и др., *Беседе – избор из свеијској беседништва*, Београд: Култура.

Јелачић Србуљ (2007): В. Јелачић Србуљ, *Rhetorike techne, Реијорика веиштина кроз реијорске вејсбе*, Нови Сад: Артпринт.

Јелић (2001) В. Јелић, *Аниичка и српска реијорика*, Београд: Чигоја штампа.

Нушић (2009): Б. Нушић, *Реијорика*, Београд: Чигоја штампа.

Петровић (1975): С. Петровић, *Реијорика*, Ниш: Градина.

Петровић (2009): С. Петровић, *Наука о књижевности*, Београд: Службени гласник.

Сарамандић (1990): З. Сарамандић, *Беседе*, Београд.

Скјапа (1999): Е. Скјапа, *The Beginnings of Rhetorical Theory in Classical Greece*, New Haven.

Станојевић (2009): Д. Станојевић, *Медијска еписитика и јавни дискурс*, Београд: Србика.

Тадић (1995): Љ. Тадић, *Реијорика – Увод у веиштину беседништва*, Београд: „Филип Вишњић”, Институт за филозофију и друштвену теорију.

Dobrivoje Ž. Stanojević

University of Belgrade

Faculty of Political Sciences

Department of Journalism and Communicology

Marko M. Đorđević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

SPEECH, ORATORY, RHETORIC

(RHETORICAL GENEALOGY IN THE NEW MEDIA AGE)

Summary: The paper deals with differences between rhetoric as a science and oratory as a practice, as well as the difference between oratory and public speeches. It is concluded that oratory implies a highly aestheticized speech with the possibility of prior preparation, delivered in solemn circumstances, while oratory implies improvised, prepared and learned public speech.

Keywords: rhetoric, oratory, public speech, orator.

Немања В. Савковић

Универзитет у Приштини са привременим

седиштем у Косовској Митровици

Факултет уметности

Одсек драмских уметности

УДК 792.01:37.013 Кулунџић Ј.

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.107S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.107S)

Оригинални научни рад

Примљен: 26. септембар 2022.

Прихваћен: 9. децембар 2022.

ЈОСИП КУЛУНЏИЋ КАО ГЛУМАЧКИ ПЕДАГОГ

Ајсџиракџи: Ангажман Јосипа Кулунџића у области драмске педагогије био је вишестран и плодотворан. Готово три деценије предавао је у државним позоришним школама и приватном драмском студију. Педагошка поља његовог деловања простирала су се од научне области театрологије до уметничких области глуме, режије и драматургије. У овом раду истражујемо његово деловање као глумачког педагога, испољено у два вида: теоријском, који се односи на осмишљавање и појмовну артикулацију плана и програма глумачког образовања, и практичном, који се односи на наставну реализацију програмских садржаја и обликовање ефикасног педагошког метода. У истраживању су коришћени метод прикупљања података, метод анализе садржаја, биографски и компаративни метод. Из његових написа о педагогији, из сведочења његових ученика и студената, колега професора и асистената, уметничких сарадника и руководилаца, као и из компетентних судова театролога и критичара, може се закључити да је Кулунџић продубљено анализирао педагошку проблематику и да је својим посвећеним и ненаметљивим педагошким приступом будућим глумцима вешто преносио огромно сценско и теоријско знање, лако подстицао њихов стваралачки полет, развијао њихове индивидуалне изражајне особености, откривао им латентне уметничке потенцијале и бодрио их у тренуцима трагичног замора. Ласкаве оцене и евокације које су о њему оставили наши истакнути драмски уметници, стручњаци и педагози, изречене без формалне љубазности и с очигледним изразом уважавања личности и дела Јосипа Кулунџића, трајан су залог очувања успомене на овог нашег врсног позоришног ствараоца који је и у области драмске педагогије оставио видљив траг својим промишљањем, практиковањем и иновирањем процеса школовања драмских уметника.

Кључне речи: Јосип Кулунџић, глумачка педагогија, глума, позориште, Народно позориште, Факултет драмских уметности.

Јосип Кулунџић био је стваралац широког распона и један од најуниверзалнијих позоришних зналаца с ових простора (Јовановић 2009: 74). Педесет година неуморно је радио у позоришту, за позориште или у вези са позориштем, доживљавајући заслужене успоне и признања, као и незаслужене падове и осуде (Милин 2008: 5). Рођен је у Земуну 1899. године, где је

завршио основну школу и гимназију.¹ Апсолвирао је филозофију на Филозофском факултету у Београду. О времену својих студија записао је: „Апсолвирао сам филозофију, студирао театар и гледао свијет у Прагу, Бечу, Берлину, Дрездену, Паризу [...]” (Кулунџић 1999: 7). Током радног века бавио се режирањем драмских и оперских представа (Народно позориште у Београду, Уметничко позориште у Београду, Народно позориште „Стерија” у Вршцу, Српско народно позориште у Новом Саду, Хумористичко позориште у Београду), писањем драма (*Поноћ*, *Шкорпион*, *Мистиериозни Камић*, *Човек је добар*, *Клара Домбровска*), романа (*Лунар*), приповедака, песама, позоришних и филмских драматизација (*Пића хиљаду форина* Јакова Игњатовића, *Вукадин* Стевана Сремца, *Далеко је сунце* Добрице Ћосића), оперских либрета (*Симонда* Станојла Рајичића), позоришних, филмских и естетичких чланака, рецензија, огледа, студија и уџбеника (*Примери из технике драме*, *Фрајментии о театру*), затим драмском педагогијом, преводњем драмских дела (*Госпођица Јулија* и *Отац* Аугуста Стриндберга (August Strindberg), *Сабласии* Хенрика Ибзена (Henrik Ibsen)) и драматуршке литературе (*Техника драме* Џорџа Бејкера (George Baker), *Сиварање драме* Вилијама Арчера (William Archer)), позоришним руковођењем (помоћник драматурга и директор Дrame у Хрватском народном казалишту у Загребу, секретар и члан Управног савета у Народном позоришту у Београду), уређивањем позоришних часописа (*Сомоедја*, *Хрвајска позоришница*, *Сцена*). Добитник је две Деметрове награде (за драме *Поноћ* и *Шкорпион*), Ордена Светог Саве (за уџбеник *Теорија уметности за омладину*), Стеријине награде за режију (за представу *Машкараће испод киле*, по драми Ива Војновића), Ордена рада са лентом и Седмојулске награде за животно дело. Био је дописни члан Југославенске академије знаности и умјетности у Загребу. Умро је у Београду 1970. године. Његова млађа сестра Марија Кулунџић била је значајни позоришни прегалац и пружила је немерљив допринос развоју луткарства у Србији.

Драмском педагогијом Кулунџић се бавио седам година у раздобљу између два светска рата и двадесет једну годину након Другог светског рата. Почео је у Државној глумачкој школи при Хрватском народном казалишту у Загребу, где је између 1923. и 1926. године предавао предмете Повијест сценског лика и Повијест казалишта и драме (Петраш 1998: 17–18). У Глумачкој школи Народног позоришта у Београду, која је имала ранг средње школе, предавао је од 1934. до 1936. године предмете Дикција, Практичне вежбе из дикције и Стиливи глуме. Са ученицима је припремио испитну представу *Сиви*, по комаду Фридриха Форстера (Friedrich Forster), приказану 1936. године у Народном позоришту (Крунић 1936: 7). У Драмском студију Умет-

¹ Родна кућа Јосипа Кулунџића налази се у Бежанијској улици број 32 у Земуну. На кући стоји спомен-плоча и барелеф са његовим ликом, који је израдила његова (бивша) супруга, вајарка Мирјана Летица.

ничког позоришта у Београду у периоду од 1939. до 1941. године подучавао је полазнике глумачкој вештини и припремао са њима драмске програме за јавна извођења. Програми су приказивани током јесени и зиме 1939. и почетком 1940. године у сали Коларчевог народног универзитета, имали су одређено тематско усмерење и састојали су се од једночинки и одломака из домаћих и страних комада: „Развој српске комедије” (једночинка *Помире-није* Јована Стерије Поповића и одломци из комада *Љубовнаја зависити* *чрез једне цицелe* Јоакима Вујића, *Два цванџика* Милована Глишића и *Свети* Бранислава Нушића), „Час светског хумора” (*Варалица* Бернарда Шоа (Bernard Shaw), *Добар шртовац* Алфреда Савоара (Alfred Savoir), *Баћушка Николај* Аркадија Аверченка (Аркадий Аверченко)), „Вече руског хумора” (*Парница* Николаја Гогоља (Николай Гоголь), *На силу шрапичар* Антона Чехова, *Шарлајтан* А. Аверченка, *Заједничка соба* Александра Чикаркова (Александр Чикарьков)), „Развој српске драме” (одломци из комада *Смрти Уроша Пејтао* Стефана Стефановића, *Сеоба Србаља* Ђуре Јакшића, *Максим Црнојевић* Лазе Костића, *Наш зей* Војислава Јовановића и *Краљева јесен* Милутина Бојића), „Нови светски хумор” (*Последња Мохиканка* А. Чехова, *Ниночка* А. Аверченка, *Мајмуранџикиња* Ладислава Фодора (Ladislav Fodor)) итд. (Фрајнд 1982: 241–242).

После Другог светског рата Кулунџић је најпре држао наставу глуме на Високој школи за филмску глуму и режију у Београду (1947–1950), да би потом прешао на Академију за позоришну уметност у Београду, основану 1948, и ту остао до пензионисања 1968. године. На Академији је предавао предмете Позоришна режија (1950–1954), Глума (1954–1962) и Драматургија (1960–1968).² Што се тиче глумачке педагогије, водио је две класе: прву је извео до краја студија (1954–1958), а другу је довео до четврте године (1958–1961). Осим тога, предавао је студентима из класе Томислава Танхофера³ на четвртој години (школска 1958/1959) и још једној класи на трећој години (школска 1961/1962).⁴ Јавно је приказано пет испитних задатака које је припремио са студентима, што представља што програма одломака:

² Кулунџић је на Академији био иницијатор оснивања Групе за драматургију 1960. године. У његову част потоња Катедра за драматургију установила је 1998. године Награду „Јосип Кулунџић”, која се додељује студенту драматургије од прве до завршне године за изузетан успех у области позоришта, филма, радија, телевизије или критике, за дело које је јавно изведено или публиковано у угледном часопису.

³ Томислав Танхофер напустио је Академију 1957. године, након што је своју другу глумачку класу довео до треће године студија. Рад са студентима наставио је Јован Путник и довео их до четврте године, а онда их је преузео Кулунџић и са њима припремио дипломске радове. Податке о руковођењу класом добили смо од Бранке Петрић, бивше студенткиње са ове класе, на чему јој се и овим путем захваљујемо.

⁴ Последња глумачка класа којој је Кулунџић предавао била је под надлежношћу три професора, а не само једног, пошто се од 1960. године на Групи за глуму прешло са „система класа” на „систем промене 2 + 1 + 1” (Бајчетић 1997: 540–543).

Лажа и паралажа Ј. С. Поповића (Народно позориште, 1958), *За Лукрецију* Жана Жиродуа (Jean Giraudoux) (Атеље 212, 1958), програм одломака из комада *Максим Црнојевић* Л. Костића, *Ломача* Аугуста Стриндберга (August Strindberg) и *Очишћење* Тенесија Вилијамса (Tennessee Williams) (Атеље 212, 1959), програм одломака из комада *Јелисавейта, кнегиња црногорска* Ђ. Јакшића, *Сенка* Миодрага Павловића и *Белава њевачица* Ежена Јонескоа (Eugène Ionesco) (Атеље 212, 1959) и још један програм одломака из комада⁵ (Атеље 212, 1962) (Алманах 1971: 164–165, 206).

У овом раду првенствено нас занима деловање Кулунџића као глумачког педагога. Оно се испољило у два вида: теоријском, који се односи на осмишљавање и појмовну артикулацију плана и програма глумачког образовања, и практичном, који се односи на наставну реализацију програмских садржаја и обликовање ефикасног педагошког метода. Пре него што приступимо овом педагошком опусу, важно је да разумемо Кулунџићев однос према самој глумачкој уметности. Основно у том односу је доживљавање глуме као у својој суштини реалистичке уметности, пошто се она остварује људским телом, тј. „од крви и меса”. Сваки драмски текст, по њему, без обзира на степен апстракције или стилизације, добија у људском телу кроз које пролази управо ону меру „реализма” која је потребна за сценску живописност и за ликовну ухватљивост лица на позорници. Без те мере „реализма”, верује он, лица на позорници не би изазивала ону ангажовану заинтересованост публике без које нема позоришта (Ђурђевић 1970: 812).

Основни извор за истраживање првог аспекта Кулунџићевог деловања као глумачког педагога пружа нам брошура под насловом *Правилник о оснивању и раду Глумачке школе Народнoг позориштва у Београду*, објављена 1934. године у издању Државне штампарије Краљевине Југославије. Како на насловној страни није наведено име пис(а)ца, уобичајило се у домаћој позоришној историографији да се тадашњи управник Народног позоришта и директор Школе Драгослав Илић по сили функције сматра аутором *Правилника*, иако се он сâм није тако изјашњавао.⁶ Ипак, пажљивија анализа понуђених педагошких решења, преовлађујуће терминологије и стила писања даје повод за претпоставку да је главни аутор брошуре заправо секретар Школе Јосип Кулунџић. Управник Илић дошао је на чело Позоришта четири месеца пре оснивања Школе са позиције начелника Општег одељења у Министарству просвете, без претходног сценског или драматуршког искуства. Тим пре чини се вероватнијим да је он као административни руководилац Школе саставио општеправна, а Кулунџић као уметнички руководилац стручно-педагошка поглавља *Правилника*.

⁵ Комади нису наведени у изворима.

⁶ У интервјуу датом непосредно пред отварање Школе, Илић употребљава прво лице множине када говори о осмишљавању организационог модела, састављању програма рада и разлозима за покретање Школе (Аноним 1934: 5).

У историји српске глумачке педагогије ово је трећи по реду наставни програм. Први од њих настао је за потребе оснивања Позоришне школе Народног позоришта у Београду – прве наше глумачке школе, која је радила од јануара до октобра 1870. године. Саставили су га Јован Ђорђевић, управник Позоришта и Школе, и Александар (Алекса) Бачвански, глумац и редитељ Позоришта и „артистички управитељ” Школе, компилирајући програме глуме Конзерваторијума у Бечу и Глумачке школе Народног позоришта у Пешти. Програм карактерише концепт поделе наставе на теоријску и практичну и широк образовни дијапазон. Међутим, већина амбициозно замишљених предмета није заживела у пракси (Савковић 2018: 400–401). Други програм сачињен је за потребе оснивања Глумачке школе Народног позоришта у Београду – друге наше глумачке школе, која је радила од јануара до јуна 1910. године. Аутор овог оригиналног и систематичног програма глуме, објављеног у *Српском књижевном гласнику* децембра 1909. године, био је Милан Грол, управник Народног позоришта и руководиоца Школе. Грол је истицао да је основа његовог програма „практична, с обзиром на један једини циљ и интерес – позоришни”; глуму је сматрао вештином а Школу видео као уметничку радионицу, па је стога и одредио да се наставно градиво помоћних предмета – нарочито језика, књижевности и историје – везује „за тај интерес и развија се у његовом обиму” (Грол 1909: 948–949). Овај програм претрпео је неколико мањих измена дванаест година касније, када га је Грол припремио за потребе оснивања државне Глумачко-балетске школе – треће наше глумачке школе, која је радила у раздобљу 1921–1927. године. Између осталог, уз ранији појам *програм* аутор је сада увео у педагошку терминологију и појам *метод*, чиме је желео да укаже на интринзичну везу између наставних задатака и начина њихове реализације (Грол 1922: 1–2).

Трећи наш програм школовања глумаца, из 1934. године, не надовезује се на претходне програме. У одређеној мери ослања се на педагошке и позоришне традиције са којима се Кулунџић упознао током студијских боравака у Прагу, Бечу, Берлину, Дрездену и Паризу, али носи и јасан ауторски печат као последицу самосталног промишљања глуме и глумачког образовања. Изложен је у другом поглављу *Правилника* (од укупно седам) под насловом „Наставни план и програм” и доноси детаљан програм двогодишње наставе глуме и недељни план броја часова теоријских и практичних предмета. Теоријски предмети на првој години школовања су Дикција српскохрватског језика, Историја драмске књижевности (светске и југословенске), Историја позоришта (позоришна архитектура, сценска техника, начини приказивања представа) и Историја опере (светске и југословенске), а на другој години то су Теорија глуме, Теорија режије (принципи спољне и унутарње режије), Драматургија, Позоришна примењена ликовна уметност (историја декора, костима, перике и „намештаја”) и Модерна позоришна техника. Практични предмети на првој години су Практичне дикцијске и реторичке вежбе,

Анализа драмског текста и оперског либрета на примерима из књижевности (литерарна и психолошка анализа), Ритмичка гимнастика и уметничка игра и Певање, а на другој години то су Режијска студија драмских фрагмената, Драматуршке вежбе и Курс шминкања.

У поређењу са Гроловим, Кулунџићев програм глуме фаворизује теоријску наставу у односу на практичну. И он је систематски устројен, али по другачијем педагошком кључу. У структури програма теоријски предмети долазе на прво место, има их више од практичних (девет према седам) и знатно опширније су обрађени. Таква концепција глумачког образовања слична је оној примењеној у загребачкој Државној позоришној школи, где је Кулунџић, видели смо, предавао два теоријска предмета у периоду 1923–1926. године. На обема годинама школовања програм није предвидео практичну наставу из глуме, са вежбањима и припремом одговарајућих испитних задатака (монолози, сцене, представа). Најприближнији глумачки ужестручни предмет је Анализа драмског текста. У опису овог предмета след методских јединица детерминише педагошке приоритете: најпре имамо литерарну анализу дела (у коју спадају анализе форме, карактера и композиције драмског текста), а потом психолошку анализу (основна осећања и емоционалне боје гласа везани за фразу, одређивање логичког акцента, ритма, динамике и темпа фразе, одређивање психолошких пауза). Наведени појмовни низ несумњиво указује на теоријски вокабулар Јосипа Кулунџића, аутентичан у нашој театролошкој традицији, а нарочито су појмови који дефинишу психолошку анализу драмског текста препознатљиви из његових чланака („Проблем оперске режије”, „Негативан утицај филма на позориште”, „Глумац и реализам”) и књиге *Фрајменџи о ѿеаѿиру* (поглавља „О логичком говору”, „О емоционалном говору”). Кулунџићева лексика очитује се и у концепцији предмета Теорија режије (принципи спољне и унутарње режије), с обзиром на то да се он већ у написима из двадесетих година 20. века дотицао проблематике спољне и унутарње режије и да је три године пре штампања *Правилника* у београдском дневном листу *Правда* (бр. 101–104) објавио оглед под насловом „Шта је унутарња и спољна режија”.

Поједини предмети из Кулунџићевог програма добили су и називом и наставним садржајем већу теоријску тежину у односу на сличне предмете из Гроловог програма. Тако је некадашња Историја глумачке вештине постала Теорија глуме, а Инсценација драме прерасла је у чак два предмета: Теорију режије и Режијску студију драмских фрагмената. Најзад, увођење теоријских предмета Историја опере и Драматургија (са комплементарним предметом Драматуршке вежбе) – што се са разлогом може приписати Кулунџићу као оперском редитељу, драмском писцу и драматизатору – а науштрб практичних предмета посвећених вештинама сценског покрета и сценских борби (код Грола су то били предмети Борење и Гест, мимика), недвосмислено указује на примарно теоријско концепцијско опредељење аутора овог програма. Ме-

ђутим, већ је наставно искуство из прве школске године (1934/1935) указало на потребу успостављања равнотеже између теоријске и практичне наставе, па су у другој школској години уведена три практична предмета: Визуелна глума, Техника карактерне глуме и Стили глуме. Последњи од ових предмета предавао је сâм Кулунџић, што нам говори о његовој адаптабилности као креатора школског програма и као педагога.

Упркос уоченим мањкавостима, Кулунџићев „Наставни план и програм” из 1934. године имао је знатних врлина и чини важну карик у развоју српске драмске педагогије: одликују га смела педагошка визија, свеобухватност и систематичност, програми предмета термилошки су пажљиво диференцирани и методолошки узорно сачињени (нарочито програми Дикције српскохрватског језика, Драматургије, Теорије глуме и Теорије режије), драматургија као уметничка и критичка делатност стиче педагошки легитимитет, наслућује се могућност да режија постане самостална педагошка дисциплина и, поврх свега, импонује озбиљност тона и значај који се придаје едукацији глумаца. Све ове идеје и решења тек ће се у потоњим глумачким школама оваплотити у пуној мери и стећи свој прави педагошки смисао, од Одсека за позоришну уметност при Музичкој академији у Београду (1937–1944), преко Драмског студија Народног позоришта (1945–1948) и Високе школе за филмску глуму и режију до Академије за позоришну уметност, тј. данашњег Факултета драмских уметности.⁷

Што се тиче другог аспекта Кулунџићевог педагошког рада – оног практичног – извор представљају сведочанства његових ђака, студената, колега, критичара и других позоришних посленика са којима је сарађивао. Он је поседовао више драгоцених педагошких особина, општи је закључак, од којих нарочито треба истаћи способност да једноставно и очигледно повеже теорију и праксу глуме. Наши глумачки педагози углавном избегавају уплив теорије у наставу и настоје да само путем практичног рада реализују задате образовне циљеве. Уврежено је мњење да присуство теорије у настави (пејоративно „теоретисање”) спутава хистрионски импулс код будућег глумца, што је, разуме се, тачно уколико се ради о пуком препричавању туђих концепата без практичних импликација на сцени. Међутим, правилна примена одређених теоријских поставки у наставном процесу може бити од знатне користи, јер студента подстиче на промишљање стваралачког поступка и приморава га да проблематизује и усавршава *технику* глумачке игре. По речима др Владимира (Владе) Петрића, Кулунџићевог студента режије и асистента у раду са првом глумачком класом, он је умео да преко практичних задатака дође до „теоријских уопштавања” и да „конкретно глумачко искуство” искористи

⁷ Академија за позоришну уметност преименована је најпре у Академију за позориште, филм, радио и телевизију 1962. године, а затим у Факултет драмских уметности (позоришта, филма, радија и телевизије) 1973. године.

за постављање „општег закључка о неком проблему сценског стваралаштва” (Петрић 1970: 7–8). Његово излагање није било сувопарно, умео је јасно да искаже свој став, да га документује одговарајућим примерима и да донесе закључак који слушаоци могу лако да схвате. Инсистирао је на савладавању занатских елемената глуме; упућивао је студенте да на сцени воде рачуна не само о „емоционалном животу карактера” него и о „формалном” начину изражавања осећања. Садржина на сцени мора, по њему, да се „објективира” на начин који ће задовољити све захтеве позоришног медијума. Више је ценио глумца који „господари” својим изражајним средствима (гласом, говором, покретом, мимиком) него оног који лако покреће свој емотивни апарат, али нема способности да осећања обликује на уметнички, сценски начин. Петрић у парафрази даје суму Кулунџићевих педагошких поука на ову тему:

Ако глумац поседује моћ снажног доживљавања онда је утолико неопходније да савлада артистичку страну глуме, да овлада техником глумачког изражавања. Ако глумац нема способност за богато емотивно доживљавање, онда може врло много да постигне поседовањем технике, чак да помоћу ње подстакне и развије унутарњи доживљај. Ако, пак, поседује само емоције и једино њима дејствује са сцене, онда је у питању талентовани дилетант (Петрић 1970: 7).

Жустрих покрета и жовијалан, одличан козер и углађен саговорник, Кулунџић је веома брзо стицао симпатије својим шармом и духовитошћу, а поштовање својом ерудицијом, ненаметљивошћу и изврским познавањем свих уметности, поготову позоришне (Дотлић 1970: 3). У студентским евокацијама остао је упамћен као добар човек, хуман колико и стручан – подједнако је волео и свој посао и људе са којима је радио (Новаковић 2017: 133). Међу професорском елитом прве генерације професора Академије, сећа се Душан Михаиловић (1999: 23), „био је најпопуларнији, после Милоша Ђурића”. Потпуно предан настави, студентима је дао „сву своју страст и све своје знање” (Финци 1970: 11). Дрхтао је над њиховим делима, каже бивша ученица Мирјана Коцић, и устврђује: „Теже би дисао сабирајући им грешке јер би у њима гледао и своје” (Коцић: 1978: 79). Из сведочења неких од бивших студената у телевизијској емисији *Фрајменин о Маесџу* сазнајемо да се према њима односио „као родитељ” (Никола Симић), да их је опомињао да стално „вежбају” свој инструмент и не буду „лармоајантни” на сцени (Ружица Сокић), да их је учио како су мишљење и машта, поред талента и емоција, основна глумчева полуга у раду (Радојка (Рада) Ђуричин). Тражио им је да се на пробама осамостаљују и прихватао сваки предлог који би сценски оправдали унутарњим и спољним средствима. С огромном истрајношћу и енергијом посвећивао се сваком студенту понаособ, у учионици и ван ње, разговарао, тумачио, показивао, бодрио, а све у намери да оствари педагошки циљ који је формулисао као „*ошварење* прикривених способности и

запретеног талента” (Петрић 1970: 9). Резултат таквог систематског рада и упорног подстицања не би изостајао, објашњава др Петрић: студенту би се полако „отварао поглед у дубину” и постајао би му јасан пут којим треба да иде у стварању лика на позорници.

Приликом анализе драмског дела Кулунџић није трошио превише времена на тумачење подтекста сваке фразе; ако би осетио да је глумац инхибиран, он би у погодном тренутку изговорио „*праву* реч” која намах расветљава проблем, или би демонстрирао „типичан гест, став, интонацију (чак!)” који одједном блесну правим значењем (Петрић 1970: 8). Био је познат по томе што у критичним тренуцима радног процеса излази на сцену и „форшилује”, али не зато да би га студенти опонашали, већ да би, по речима Николе Симића, у њима подстакао оно што је било „успавано”. Чинио је то на неуобичајен начин: није се трудио да *одглуми* што боље може, како то раде многи редитељи и глумачки педагози, већ је свесно играо *форсирано* тако да га није било могуће подражавати. У таквим ситуацијама било му је важно да студенти брже и тачније схвате у чему је суштина лика и шта се од њих тражи, да би онда извели *своју* верзију његовог захтева. Кад би се код студента појавила истинска емоција, сећа се др Петрић, Кулунџић би га пратио с уживањем и усредсређеношћу и полугласно му додавао „инфлексije”. Осим тога, волео је и да прилази глумцима на сцени, сведочи Светозар Рапајић у поменутој емисији, често је „обилазио, трчкарао око њих, давао им сигнале, убрзавао, успоравао, као диригент”, стварајући на тај начин особену „ритмичку структуру, и њихових спољашњих и унутрашњих токова, и кретања, и мизансцена”. Умео је да препозна када се глумац мучи, говорио је Велимир Животић, размислио би шта је узрок томе, анализирао би и своју индикацију и глумца као личност и онда би прилагодио или глумца уложи или улогу глумцу (Марјановић 1991: 36). Лишен сујете, није био од оних који ситничаво чувају свој редитељски ауторитет непопустљивошћу према предлозима глумаца, већ би прихватао да им измени понеки детаљ радње да би се на сцени осећали лагодније (Поповић 1982: 105). Славка Тошић, глумица Српског народног позоришта, каже да је Кулунџић и у позоришном раду поступао педагошки, те да многим глумцима није био само редитељ, него и учитељ, који је „увек на фин, тих начин указивао свима на недостатке и трудио се, па и успевао, да их и поправи” (Татић 1970: 4). О непосредним резултатима његовог педагошког рада можемо стећи најјаснији увид из критике Елија Финџија, поузданог хроничара јавних наступа студената Академије, који је поводом две дипломске представе Кулунџићеве прве класе,⁸ између осталог, рекао:

⁸ Реч је о поменутих дипломским представама *Лажа и паралажа* и *За Лукрецију*, приказаним на крају школске 1957/1958. године у Народном позоришту, односно Атељеу 212. Наступили су: Велимир (Бата) Живојиновић, Ружица Сокић, Никола Симић, Радмила Радовановић (Андрић), Рада Ђурићин и други.

Трансформација глумаца, из једног света у други, из једног стила у други, из једног лика у други, са суштинским и формалним разликама које су знак и знања и талента, очаравала је, јер смо навикли, јер смо већ стекли уверење да младост увек игра саму себе. [...] Млади уметници показали су, и у Стерији и у Жироду, да осећају сценску вредност речи, да знају њену психолошку моћ, да откривају њене естетске вредности. И то не на уопштен начин и формално, што би их несумњиво одвело у *вештину декламације*, него увек на посебан, одговарајући начин, индивидуално, конкретно, у духу *свила* једне представе, са особеним акцентима за поједине ситуације, за одређено психолошко стање, у датој атмосфери, са разумевањем очигледних и потенцијалних могућности једног лика у одређеним условима (Финци 1963: 298–299).

Током живота Кулунџића су пратиле разне невоље, како приватне тако и професионалне. Због епилога једног судског процеса 1937. године био је присилно пензионисан (иако пресуда није била правоснажна) и приморан да прекине успешну редитељску каријеру у Народном позоришту. Одузета су му грађанска права и забрањено му је појављивање у јавности, тако да су његове режије, када се после двогодишње паузе поново вратио на сцену, биле илегалне – или су биле приписиване колективу или су уместо имена редитеља стављане три звезде (Рапајић 2013: 25). После рата његово изопштење и даље је било на снази, потенцирано још и чињеницом да је за време окупације режирао у Уметничком позоришту (1941–1943) и Позоришту Удружења глумаца (1944) (Лешић 1986: 348–349). Био је упућен на позоришни рад у унутрашњости (Вршац, Нови Сад, Зрењанин), да би потом, због успеха представа које је тамо поставио, био враћен у Народно позориште – али за редитеља у Опери.⁹ Ни на Академији Кулунџић није нашао простор потпуне стваралачке слободе. Предраг Бајчетић, његов асистент у школској 1961/1962. години, наводи да је постојао отпор – „врло нејасан, и врло прикривен” – да Кулунџић ради са младим глумцима, иако је волео тај рад и у њему имао успеха. Многих наставничких послова прихватао се, сматра Бајчетић, „да би избегао сукобе, да би се одбранио од (политички) моћнијих противника” (Бајчетић 1997: 484). Он је доиста волео рад са студентима и није без разлога у једном интервјуу рекао да његова „педагошка преокупација природно завршава све друге преокупације које обухватају појам театра” (Стојшин 1966: 8). Ипак, по свему се чини да је његова насилно скрајнута редитељска „преокупација” била бар подједнако битна као и педагошка, и да није сасвим у праву др Петрић када закључује да је Кулунџић „свесно и широкогрудно подредио своју редитељску каријеру подизању нових генерација за наше позориште” (Петрић 1970: 9).

⁹ У периоду 1947–1969. године Кулунџић је у Народном позоришту режирао само једну драмску и двадесет осам оперских представа. Једина драмска представа била је прайзведба његове драме *Људи без вида* 1953. године (Фрајнд 1982: 232).

Да бисмо употпунили педагошки портрет овог нашег значајног позоришника, потребно је поменути и његово бављење теоријом глуме. У Кулунџићевом обимном театролошком опусу, из ког је издат само један део, теорији глуме посвећено је неколико чланака и две обимне студије (*О уметности говора* и *О глуми*).¹⁰ У овим написима он не обрађује педагошку тематику, већ излаже оригиналне мисли о глуми којима је знатно подигао углед домаћој театрологији у ширим размерама. После теорије „саигре“ (*Mitspiel*) др Бранка Гавеле, Кулунџићева теорија „инфлексија“ и њена примена у глумчевом стваралачком поступку спадају у највиши домет теорије глуме у читавој повести овдашње позоришне мисли. Изазов који је он упутио „Систему“ Станиславског *инверзијом* методолошког каузалитета воље и осећања и редеофинисањем глумачке технике као метода за постизање адекватности између доживљаја и његовог обликовног израза (инфлексије), озбиљан је естетички подухват који премашује већину наше импресионистичке есејистике на тему глумачког стварања. Надамо се да ће одговорни чиниоци у државном издаваштву схватити колико је Кулунџић задужио нашу позоришну културу и да ће покренути иницијативу за објављивање његове заоставштине. Њен мањи део налази се у Београду, у поседу професора емеритуса Светозара Рапајића са Факултета драмских уметности, док се већи део налази у Загребу, у Архиву Југославенске (Хрватске) академије знаности и умјетности (Рапајић 1998: 575).

Кулунџићев ангажман у области драмске педагогије био је вишестран и плодотворан. Готово три деценије предавао је у државним позоришним школама (средњошколског ранга), приватном драмском студију, државној високој школи и државној драмској академији. Педагошка поља његовог деловања простирала су се од научне области театрологије, из које је предавао два предмета, до уметничких области глуме, режије и драматургије из којих је предавао шест предмета. У овом раду првенствено нас је занимало његово педагошко деловање у уметничкој области глуме, где је на теоријском и, нарочито, практичном плану имао ванредних успеха. Кулунџићеви резултати у образовању ученика и студената глуме представљају узорне домете у традицији српске глумачке педагогије. Из његових написа о педагогији, из сведочења његових ученика и студената, колега професора и асистената, уметничких сарадника и руководилаца (глумаца, редитеља, драматурга), као и из компетентних судова театролога и критичара, може се закључити да је Кулунџић продубљено анализирао педагошку проблематику и да је својим посвећеним и ненаметљивим педагошким приступом будућим глумцима вешто преносио огромно сценско и теоријско знање, лако подстицао њихов стваралачки полет, развијао њихове индивидуалне изражајне особености, откривао им

¹⁰ Чланци су објављени у *Српском књижевном гласнику*, *Јужном прегледу*, *Сцени* и другим међуратним и поратним часописима, а одломци из наведених студија у његовој књизи *Фрагменти о театру* из 1965. године.

латентне уметничке потенцијале и ободравао их у тренуцима трагалачког замора. Ласкаве оцене и евокације о њему које су оставили наши истакнути драмски уметници, стручњаци и педагози, изречене без формалне љубазности и с очигледним изразом уважавања личности и дела Јосипа Кулунџића, трајан су залог очувања успомене на овог нашег врсног позоришног уметника и театролога који је и у области драмске педагогије оставио видљив траг својим промишљањем, практиковањем и иновирањем процеса школовања драмских уметника.

ИЗВОРИ

Ђурђевић (1970): Ђ. Ђурђевић, *Čovek i teatar: sećanja na susrete i razgovore sa Josipom Kulundžićem, Pozorište*, god. XII, br. 6, Tuzla: Narodno pozorište, 809–813.

Кулунџић (1999): Ј. Кулунџић, *Autobiografija 1926 / Cirkus Rajnhart / Akcije! Akcije! / Protiv Pirandela / „Krv i meso” na pozornici, Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, br. 3, Beograd: Fakultet dramskih umetnosti, 7–22.

Правилник (1934): *Правилник о оснивању и раду Глумачке школе Народног позоришта у Београду*, Београд: Државна штампарија Краљевине Југославије.

Стојшин (1966): В. Стојшин, Фрагменти о театру: НИИ-ов интервју са Јосипом Кулунџићем, добитником Седмојулске награде, *НИИ*, год. XVI, бр. 809, Београд, 8.

Фрајменџи о Маесџу. Сценарио: Јелена Попадић, режија: Драгомир Зупанц. Продукција: Радио-телевизија Србије, 2010.

ЛИТЕРАТУРА

Алманах (1971): *АЛМАНАХ: двадесет година Академије за позориште, филм, радио и телевизију*, приредио Владимир Петрић, Београд: Уметничка академија у Београду.

Аноним (1934): Управник позоришта г. Драгослав Илић о новој глумачкој школи, *Правда*, год. XXX, бр. 10489, Београд, 5.

Бајчетић (1997): П. Бајчетић, 13 програма, *Зборник радова Факултета драмских уметности*, бр. 1, Београд: Факултет драмских уметности, 472–552.

Грол (1909): М. Грол, Глумачка Школа: приступно предавање и програм, *Српски књижевни гласник*, књ. XXIII, св. 12, Београд, 944–951.

Грол (1922): М. Грол, Глумачка Школа, *Просветни гласник*, бр. 1, Београд, 1–11.

Дотлић (1970): Л. Дотлић, Сећања на Јосипа Кулунџића (на глас о његовој смрти), *Позориште*, год. XXXVIII, бр. 4, Нови Сад: Српско народно позориште, 3.

Јовановић (2009): З. Јовановић, *Значајна годишњица (1899–2009): сећања на Јосипа Кулунџића, Драма*, бр. 26, Београд: Удружење драмских писаца Србије, 71–74.

Коџић (1978): М. Kodžić, *Мoj profesor Josip Kulundžić, Teatron*, br. 12, Beograd: Muzej pozorišne umetnosti SR Srbije, 72–84.

Крунић (1936): Д. Крунић, Прва испитна претстава Глумачке школе, *Правда*, год. XXXII, бр. 11331, Београд, 7.

Лешић (1986): Ј. Lešić, *Istorija jugoslavenske moderne režije (1861–1941)*, Novi Sad: Sterijino pozorje, Dnevnik.

Марјановић (1991): Р. Marjanović, *Novosadska pozorišna režija (1945–1974): prilog istoriji Drame Srpskog narodnog pozorišta*, Novi Sad: Akademija umetnosti, Pozorišni muzej Vojvodine.

Милин (2008): В. Milin, *Lavirinti ekspresionizma: rane drame Josipa Kulundžića*, Novi Sad: Sterijino pozorje.

Михаиловић (1999): Д. Михаиловић, Век од рођења: Јосип Кулунџић, *Политика*, год. ХСVI, бр. 30822, Београд, 23.

Новаковић (2017): С. Новаковић, *Мртви*, приредио Марко Новаковић, Београд: Радио телевизија Србије, 2017.

Петраш (1998): Б. Петраш, *Јосип Кулунџић позоришни стваралац 1899–1970*, дипломски рад, Београд: Универзитет уметности у Београду, Факултет драмских уметности.

Петрић (1970): V. Petrić, Josip Kulundžić kao pedagog, *Scena*, год. VI, br. 6, Novi Sad: Sterijino pozorje, 6–9.

Поповић (1982): В. Поповић, *Записи из позоришта*, Нови Сад: Српско народно позориште.

Рапајић (1998): С. Рапајић, Из Кулунџићеве заоставштине, *Зборник радова Факултета драмских уметности*, бр. 2, Београд: Факултет драмских уметности, 575–594.

Рапајић (2013): С. Рапајић, *Драмски текстови и њихове инсценације*, Београд: Факултет драмских уметности, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.

Савковић (2018): Н. Савковић, Улога традиције у српској глумачкој педагогији од Прве глумачке школе до Факултета драмских уметности, у: *Традиционално и савремено у уметности и образовању* (зборник), Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, 399–412.

Татић (1970): М. Татић, Сарадници о Ј. Кулунџићу, *Позориште*, год. XXXVIII, бр. 4, Нови Сад: Српско народно позориште, 4–5.

Финци (1963): Е. Финци, *Више и мање од живота: уписи из позоришта*, књига 3, Београд: Просвета.

Финци (1970): Е. Финци, Писац, редитељ, педагог, *Политика*, год. LXVII, бр. 20532, Београд, 11.

Фрајнд (1982): М. Frajnd, Reditelj i teoretičar Josip Kulundžić na srpskim scenama, *Dani hvarskog kazališta: hrvatska dramska književnost i kazalište u međuratnim godinama*, Split: Književni krug, 232–261.

Nemanja V. Savković

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Faculty of Arts

Department of Drama

JOSIP KULUNDŽIĆ'S DRAMA PEDAGOGY

Summary: Josip Kulundžić's engagement in the field of drama pedagogy was multifaceted and fruitful. For almost three decades, he taught in state drama schools and a private drama studio. Kulundžić's pedagogical work ranged from the scientific field of teatrology to the artistic fields of acting, directing and dramaturgy. This paper reports on Kulundžić's drama pedagogy, manifested in two aspects: theoretical, which refers to designing drama curriculum, and practical, which refers to the implementation of the curriculum in teaching drama. The data collection method, content analysis method, biographical and comparative methods were used in the research. Based on Kulundžić's own writings on pedagogy, on testimonies given by his students, fellow professors and assistants, artistic collaborators and managers, as well as on theater experts' and critics' opinions, it can be concluded that Kulundžić was deeply dedicated to pedagogical issues and that his approach in working with young actors was enthusiastic – he taught them dramatic theory, but also supported their creative expression on stage, revealed their hidden potentials, encouraged and motivated them. These testimonies lead to the conclusion that Josip Kulundžić deserved to get a significant place in the field of drama theory and practice.

Keywords: Josip Kulundžić, drama pedagogy, acting, theatre, National Theatre, Faculty of Dramatic Arts.

Невена Р. Јечменица
Славица М. Голубовић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Одељење за логопедију

УДК 81'367:81'232-053.4
81'367:001.891.5-053.4
DOI 10.46793/Uzdanica19.2.121J
Оригинални научни рад
Примљен: 16. септембар 2022.
Прихваћен: 9. децембар 2022.

СИНТАКСИЧКА СВЕСНОСТ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈЕМ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ШКОЛСКУ ПРАКСУ

Айстиракџи: Истраживања разумевања и продукције синтаксичких јединица код деце са развојним језичким поремећајем указују на присуство различитих дефицита. С обзиром на недовољну истраженост синтаксичких способности код ове групе деце на српском говорном подручју, циљ истраживања је утврђивање карактеристика синтаксичке свесности код деце са развојним језичким поремећајем и разматрање импликација које су значајне за школску праксу. Узорак је чинило 240 деце узраста од пет до седам и по година, подељених у две групе, децу са развојним језичким поремећајем и децу типичног развоја. Испитивање синтаксичке свесности реализовано је уз примену CELF-4 батерије тестова за процену језика.

Добијени резултати су показали да деца са развојним језичким поремећајем испољавају значајно више дефицита у разумевању и употреби синтаксичких јединица у поређењу са децом типичног развоја. Поред обавезног укључивања у третман поремећаја језичких способности, деци са развојним језичким поремећајем потребан је додатни подстицај на млађем школском узрасту у савладавању градива. Специфичне карактеристике говора наставника у школском окружењу идентификоване су као подстицајне за развој језичких способности код ове групе деце. Нагласак је на потреби да наставници користе стратегије које подржавају развој и употребу синтаксичких способности код ове групе деце. Ове стратегије се могу користити на више и мање структуриране начине, према степену развоја, способностима и потребама деце.

Кључне речи: развојни језички поремећај, синтаксичке способности, образовне импликације.

УВОД

Савремено проучавање синтаксе почиње са запажањем да људи могу продуковати и разумети реченице које никада раније нису чули. Као део граматике, синтакса омогућава деци да формулишу реченице и производе дужи

дискурс којим могу описати предмете, активности и догађаје измештене у времену и простору (Хершенсон 2007).

Синтакса одређеног језика не може се разматрати одвојено од морфологије и семантике. Морфологија проучава структуру речи, анализирајући како су речи грађене од делова који се означавају као морфеме (Пинкер 1999). Бугарски (1996) наглашава да је основна подела морфема на слободне морфеме – једноморфемске речи, као најмање делове језика са значењем који могу стајати самостално и везане морфеме – афиксе који се не могу употребљавати самостално, али учествују у грађењу речи или њихових граматичких облика. Према мишљењу Бошњак-Ботице (2016), да би деца овладали морфологијом матерњег језика, најпре морају у речима које перципирају препознати корен и афикс, придружити им одговарајућа значења и након тога их почети употребљавати у новим комбинацијама. Ова ауторка наглашава да је процес рашчлањавања облика и придруживања значења речима предуслов развоја флективне морфологије (на пример: *īaiīa*, *īaiīe*, *īaiīi*), а потом и деривацијске морфологије, односно творбе речи (на пример: *megveg–megveguh*). Синтакса и семантика су блиско интегрисани системи. Разумевање синтаксичких конструкција подразумева утврђивање семантичке улоге речи и фраза. На семантичке улоге утиче и глагол у реченици. Стручњаци истичу да је тешко раздвојити семантичке и синтаксичке карактеристике глагола. Глаголи могу бити категорисани као глаголи радње, стања или збивања, а такође могу имати више конкретно значење (на пример: „Она гледа филм”) или више апстрактно значење (на пример: „Она је упала у невољу”) (Нелсон 2010).

У савременој литератури синтаксичке способности се проучавају кроз анализу два сродна али различита конструкта: синтаксичко знање и синтаксичка свесност (Кејн, Оукхил 2007). Синтаксичко знање укључује систем правила која омогућавају разумевање и продукцију бесконачног броја граматички правилних реченица у одређеном језику (Гидам и др. 2011; Лидз 2007; Овенс 2012). Пример задатка за процену синтаксичког знања укључује слушање реченица различите дужине и сложености, након чега дете добија задатак да идентификује слику која одговара свакој реченици (Бримо и др. 2017). За разлику од синтаксичког знања, синтаксичка свесност је способност детета да размишља и манипулише граматичким структурама језика (Зипке и др. 2009; Кејн 2007). Задаци који процењују синтаксичку свесност фокусирају се на ниво реченице и стављају пред дете захтев да размишља и манипулише граматичком и синтаксичком структуром реченица (Неги, Скот 2000). Пример задатка за процену синтаксичке свесности укључује формулацију граматички правилне реченице уз коришћење листе речи (Бримо и др. 2017). Синтаксичко знање и синтаксичка свесност су нераскидиво повезани, чему говоре у прилог статистички значајне вредности корелација између ових конструката добијене у истраживањима (Боуви, Пател 1988; Кејн 2007).

У овом поглављу, након кратког прегледа основних концепата, даћемо осврт на основне токове развоја синтаксичких способности код деце типичног развоја и деце са развојним језичким поремећајем.

РАЗВОЈ СИНТАКСИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ ТИПИЧНОГ РАЗВОЈА

Током протеклих деценија разумевање синтаксе код деце окупирали су пажњу истраживача који су на различите начине, а све у циљу што прецизније утврђивања ступња синтаксичког развоја, настојали да утврде карактеристике језичког понашања код деце у овој области. Према ступњевима језичког развоја, већина деце је спремна за почетак „експлозије” развоја синтаксичких способности између друге и треће године (Берман и др. 2014; Кларк 2009; Дизел 2004; Нелсон 2010; Секали 2012). За наведени узраст је карактеристично да деца почињу да формирају исказе у односу на главни глагол, додају флексионе наставке речима и продукују исказе дужине од три до четири речи (просечна дужина исказа је од 1,5 до 2,5 речи) у складу са синтаксом матерњег језика (Вајсмер, Браун 2021). Поред овога, деца почињу да продукују реченице које се састоје од именске и глаголске фразе, као и функционалних речи (Хершенсон 2007). Развој граматичких способности на узрасту од две године манифестује се појавом затворене класе речи (заменице, узвици, речце, везници и предлози) (Конбој, Тал 2006; Столт и др. 2009). Стицање глагола и затворене класе речи омогућава детету да конструише реченице, мења њихова значења и изрази граматички специфична значења на много делотворнији начин него у претходном периоду (Столт 2018).

Између друге и треће године степен синтаксичке сложености у продукцији деце повећава се увођењем модификатора, коришћењем упитних облика реченица (Гидам и др. 2011), као и увођењем везника *и* приликом повезивања два или више догађаја у синтаксичким конструкцијама (Берман 2018). Деца најчешће потпуно савладају употребу везника *и* и *ако* до четврте године. Развој синтаксичких конструкција које садрже питања почиње једноставним порастом интонације током изговора реченице. Нешто касније, питања поред растуће интонације садрже и упитне речи, као и друге врсте речи (Бирнс, Васик 2009).

Употреба негације коришћењем речи *не* је веома честа већ на узрасту од две године. На овом узрасту, деца у још увек недовољно зрелим синтаксичким конструкцијама реч *не* употребљавају најчешће на почетку реченице и одвајају је паузом од других речи у реченици (уместо „не желим да идем кући”, дете ће рећи „не... (пауза) иди кући” (Хоф 2001)). Са развојем се употреба негације правилно уклапа у структуру реченица, при чему деца показују добро постигнуће у употреби ових облика до треће или четврте године.

Важно је нагласити да до краја треће године реченице деце најчешће још увек не садрже функторе, који изражавају граматичке односе међу речима у оквиру реченице. Структурно се реченице најчешће састоје од именице, глагола и придева, док је просечна дужина реченице око три речи (Фогл 2019). Док су сложене реченичне конструкције веома ретке у исказима деце на узрасту од 30 месеци, већина деце их користи бар повремено до узраста од 36 месеци и са великим успехом до четврте или пете године (Смит и др. 2003). На узрасту од око четири године деца започињу са продукцијом пасивних реченица (Гилам и др. 2011). Период између четврте и шесте године карактерише се продукцијом дужих низова реченица које се комбинују у синтаксички сложене конструкције за изражавање разноврсних семантичких односа.

Будући да дете током предшколског узраста интензивно развија језичке способности, може се десити да продукује многе аграматичне реченице и користи речи на необичне начине (Мађадо 2013). Без обзира на то што продуктована реченица детета може бити аграматична, она још увек може имати одговарајуће значење. Нетачна синтаксичка продукција може укључивати грешке на нивоу глагола, употребе префикса, суфикса и флексионих наставака, као и неодговарајућег редоследа речи (Нелсон 2010).

Голубовић и сарадници (2020) су утврдили да деца типичног развоја узраста од четири до шест година остварују најбоље постигнуће у разумевању граматике на задацима који укључују реченице са два члана, реченице са негацијом и реченице са предлозима *у* и *на*. На овом узрасту, деца у синтаксичким конструкцијама изражавају низ временских односа у оквиру више клауза (Берман 2018).

Истраживања разумевања и продукције зависнослужених реченица на предшколском узрасту показала су да деца најчешће продукују реченице са глаголом у форми презента (Дизел, Томасело 2000), као и да понекад остварују ниско постигнуће у употреби прелазних глагола (Хамбургер, Крејн 1982). Већина шестогодишњака разуме и користи прилошке одредбе за време и место (Скот 1988). Неки аутори истичу да редослед речи у реченицама код седмогодишњака одговара обрасцу одраслих особа, упркос дефицитима у употреби морфема и функционалних речи који могу бити присутни код малог броја деце (Холден, МекГинти 1972). Развој неких граматичких структура као што су односне реченице наставља се и током млађег школског узраста, као и код одраслих, али споријим током (Кид, Бејвин 2002; Ниполд и др. 2005).

РАЗВОЈ СИНТАКСИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈЕМ

Деца са развојним језичким поремећајем су хетерогена група која испољава дефиците у развоју језичких способности, без присуства сензорних и моторичких поремећаја, интелектуалне ометености, первазивних развојних поремећаја и социјалне депривације. Ова деца на морфосинтаксичком плану испољавају сметње у разумевању и употреби граматичких облика. Честе су омисије и/или неправилна употреба морфолошких облика у реченици (Бедор Леонард 2001; Шиат 2001; Јоанис, Сајденберг 2003; Леонар, Деви 2011; Ван дер Лели, Улман 2001), а присутни су и дефицити продуковања сложених синтаксичких конструкција попут упитних, пасивних и односних реченица (Фридман, Новогродски 2011; Маршал и др. 2007; Ставракаки 2001). Сметње се јављају у разумевању и продукцији реченица које укључују питања: *Ко?*, *Када?*, *Како?*, *Зашићо?* и *Где?* (Деви, Леонард 2004; Епстајн и др. 2014; Нансон, Нетелблат 2006; Маринис, Ван дер Лели 2007; Ставракаки 2006), односних реченица (Хакансон, Хансон 2000; Шуел, Толберт 2001), као и пасивних реченица (Леонард и др. 2006; Маршал и др. 2007).

Деца са развојним језичким поремећајем често разумеју концепте прошлог времена, садашњег времена и множине, али испољавају дефиците изражавања ових концепата граматичким морфемама. Ова деца у експресивном говору испољавају дефиците у додавању глаголских наставка за време. Наведени дефицити су део општег обрасца морфосинтаксичких дефицита на предшколском узрасту код деце са развојним језичким поремећајем, при чему постају нарочито изражени када средња дужина исказа достигне вредност од 3,50 јединица (Шварц 2017). Сматра се да се наведени дефицити код деце постепено смањују око осме године живота, а и када постоје више не представљају значајан показатељ језичког постигнућа у целини (Контин-Рамсден и др. 2001; Маршал, Ван дер Лели 2006). Супротно овом мишљењу, Ниполд и сарадници (2009) истичу да синтаксички дефицити код деце са развојним језичким поремећајем перзистирају до адолесценције.

Употреба глагола представља значајан изазов за ову децу, посебно оних који се односе на ментална стања (Џонстон и др. 2001; Шварц 2017). Тешко је раздвојити синтаксичку и семантичку основу за дефиците у употреби глагола код деце са развојним језичким поремећајем (Лоеб и др. 1998). Иако су спроведена бројна истраживања, још увек није у потпуности разјашњено у ком степену наведени дефицити утичу на морфолошке наставке код именица. Упркос томе што су резултати одређених истраживања потврдили дефиците у употреби морфолошких наставка за множину код именица (Леонард и др. 1992; Леонард и др. 1997), истраживања Етинга и сарадника (1993), као и Рајса и Векслера (1996а), указују на минималне дефиците на овом нивоу. Поред овога, нека истраживања су потврдила дефиците у употребним падежних

наставака, као и личних заменица за треће лице у групи деце са развојним језичким поремећајем (Лоеб, Леонард 1991; Лоеб и др. 1998; Пин и др. 2004; Векслер и др. 1998). Џонстон и Шери (1976) истичу да иако развој граматике код деце са развојним језичким поремећајем може бити одложен, чак и веома одложен, он следи скоро исти ток као код деце типичног развоја.

МЕТОД

Деца са развојним језичким поремећајем испољавају широк спектар синтаксичких дефицита. С обзиром на недовољну истраженост синтаксичких способности код ове групе деце на српском говорном подручју, предмет овог истраживања су карактеристике синтаксичке свесности код деце са развојним језичким поремећајем. На основу предмета истраживања дефинисани су и следећи циљеви: а) утврдити карактеристике синтаксичке свесности код деце са развојним језичким поремећајем; б) утврдити динамику развоја синтаксичке свесности код деце са развојним језичким поремећајем; в) утврдити значај пола и социоекономског статуса породице као показатеља развијености синтаксичке свесности код деце са развојним језичким поремећајем. Истраживање је реализовано као студија пресека. Као независне варијабле издвојени су и анализирани подаци који се односе на узраст, пол и социоекономски статус породице. Поред овога, као независна варијабла коришћен је ниво постигнућа деце на прва четири суптеста у оквиру CELF-4 батерије тестова, на основу којих је утврђено присуство/одсуство развојног језичког поремећаја. Додатно су анализирани две зависне варијабле из инструмената за процену синтаксичке свесности.

УЗОРАК

Узорак је чинило 240 деце узраста од пет до седам и по година, подељених у две групе, експерименталну и контролну. Експерименталну групу чинило је 16 деце код којих је применом тестова за процену језичких способности утврђено присуство развојног језичког поремећаја. Тип говорно-језичког поремећаја дијагностиковао је логопед применом следећих тестова који представљају део CELF-4 батерије (Семел и др. 2003): 1. Разумевање и извршавање инструкција; 2. Структура речи; 3. Присећање реченица и 4. Формулисање реченица. Ова батерија тестова није стандардизована на српском говорном подручју. Сви суптестови су преведени и адаптирани применом методе дуплог слепог превођења.

Поузданост CELF-4 батерије тестова утврђена је провером интерне конзистенције уз примену Кронбаховог алфа коефицијента (α), који проце-

њу је корелације између задатака. Задовољавајуће вредности за мерне инструменте у истраживањима подразумевају вредност коефицијента већу од 0,7 (Девелис 2003).

Резултати процене поузданости за све задатке појединачно у оквиру батерије тестова су изнад граничне вредности ($\alpha > 0,7$), док поузданост инструмента у целини износи 0,81 (Јечменица 2022). С обзиром на добијене резултате, сви тестови у оквиру CELF-4 батерије могу се прихватити као поуздани. Кад је у питању анализа вредности коефицијената корелације међу задацима у оквиру тестова, утврђено је да сви примењени тестови имају задовољавајуће вредности ($r \geq 0,40$). Добијени резултати корелационе анализе показују да су сви задаци у оквиру тестова довољно снажно међусобно повезани. У складу са добијеним резултатима метријских својстава примењеног инструмента, задаци за процену језичких способности су укључени у даље анализе.

За утврђивање присуства развојног језичког поремећаја примењен је критеријум одступања од најмање две стандардне девијације у два или више задатака за процену развијености рецептивног и експресивног говора, на основу резултата добијених у истраживању. Контролну групу чинила су деца типичног развоја код којих је применом горепоменуте батерије тестова утврђено постигнуће које одговара оквирима типичног језичког развоја. Критеријуми за укључивање деце у узорак подразумевали су: одсуство сензорних и моторичких поремећаја, уредан неуролошки, емоционални и социјални развој, као и најмање просечан ниво интелектуалног функционисања. Ове информације су утврђене на основу доступне психолошко-педагошке документације у оквиру установе.

Табела 1. Структура узорка у односу на пол

		Пол		Цео узорак (Σ)
		Дечак	Девојчица	
Деца са развојним језичким поремећајем	N	10	6	224
	%	62,50%	37,50%	93,30%
Деца типичног развоја	N	117	107	16
	%	52,20%	47,80%	6,70%

$\chi^2 = 0,632$; $df=1$; $p=0,427$

Likelihood Ratio test=0,640; $df=1$; $p=0,424$

Табела 2. Структура узорка у односу на узраст

	N	Min	Max	AS	SD	Me	U test	p
Деца са развојним језичким поремећајем	16	60	84	71,75	8,04	71,5	1479,00	0,243
Деца типичног развоја	224	60	89	74,34	8,44	74,0		
Цео узорак (Σ)	240	60	89	74,17	8,44	74,0		

МЕСТО ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано у периоду од марта 2020. године до јула 2021. године у Предшколској установи „Звездара” у Београду. Резултати процене језичких способности добијени су испитивањем сваког детета из узорка појединачно. Испитивање способности применом наведених инструмената обављено је у посебним просторијама вртића, уз писану сагласност родитеља, матичног васпитача, руководиоца установе, као и уз добровољни пристанак детета.

ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У циљу утврђивања карактеристика синтаксичке свесности код деце са развојним језичким поремећајем примењени су следећи тестови који представљају део CELF-4 батерије (Семел и др. 2003).

1. Структура речи – процењује морфолошке и синтаксичке способности детета са циљем да идентификује подручја којима је потребно посветити посебну пажњу. Испитивач започиње са изговором одређене реченице, док дете има задатак да заврши започету реченицу, при чему као подршку има стимулус материјал у форми слика. Суптест се састоји из задатака којима се испитује познавање следећих категорија: једнина и множина, садашње време, прошло време, будуће време, присвојни придеви, описни придеви, компарација придева (компаратив и суперлатив), изведенице, личне заменице, присвојне заменице и лична повратна заменица *себе* (*се*). Поред процене познавања наведених категорија, постоји и неколико задатака где је циљ да дете на основу дешавања на слици формулише сложену реченицу. За сваки тачан одговор дете добија по један поен.

2. Структура реченице – процењује способност разумевања синтаксичких правила на нивоу реченица различите дужине и комплексности. Испитивач детету показује четири слике које приказују сличне активности. Након тога испитивач изговара реченицу, а дете треба да покаже слику која илуструје значење реченице коју је логопед изговорио. За сваки тачан одговор дете добија по један поен.

ОБРАДА ПОДАТАКА

С обзиром на то да је утврђено да дистрибуција нумеричких варијабли истраживања статистички значајно одступа од нормалне, у анализи резултата коришћене су непараметријске статистичке методе. Од метода дескриптивне статистике коришћени су фреквенције и проценти, медијана као мера сред-

ње вредности и распон. У циљу испитивања разлика у постигнућу између деце са и без развојног језичког поремећаја на тестовима језичких способности, коришћени су Ман–Витнијев *U test* и *Quade's ANCOVA*. Испитивање предиктивних својстава независних варијабли тестирано је помоћу више-струке линеарне регресије, при чему су критеријумске варијабле кодиране као *dummy* варијабле. Анализа и обрада добијених резултата извршени су помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (*Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, version 24.0, 2016). На основу примењене статистичке анализе, добијени резултати приказани су табеларно и графички.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У наредним табелама и графиконима приказани су резултати процене синтаксичких способности деце са развојним језичким поремећајем.

Табела 3. Синтаксичке способности код деце са развојним језичким поремећајем

Синтаксичка свесност	Развојни језички поремећај	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Me</i>	<i>U test</i>	<i>p</i>
Производња синтаксичких јединица	Нема	224	15	32	27,00	295,500	0,000
	Има	16	8	26	15,50		
	Сви (Σ)	240	8	32	27,00		
Разумевање синтаксичких односа	Нема	224	9	26	20,00	743,500	0,000
	Има	16	8	22	15,50		
	Сви (Σ)	240	8	26	20,00		

Легенда: *N* – број деце; *Min* – минимална вредност на узорку; *Max* – максимална вредност на узорку; *Me* – медијана; *U test* – Ман–Витнијев тест; *p* – статистичка значајност

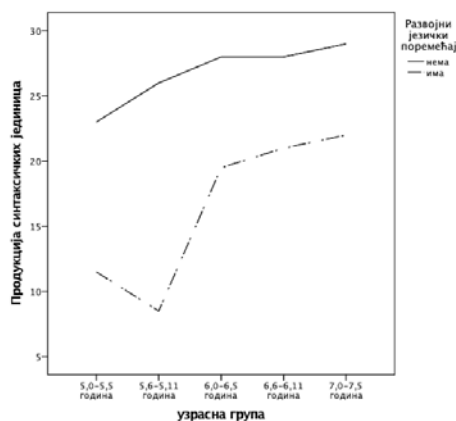
Деца са развојним језичким поремећајем остварила су статистички значајно ниже постигнуће на задацима производње синтаксичких јединица ($U = 295,500$; $p < 0,001$) и разумевања синтаксичких односа ($U = 743,500$; $p < 0,001$) у односу на децу типичног развоја. Иако су просечне вредности постигнућа деце са развојним језичким поремећајем на овим задацима ближе или су мало изнад средњих вредности у односу на максимално постигнуће, мере асиметрије показују да су скорови деце на задатку производње синтаксичких јединица у зони ка нижим вредностима (*Скјунис* = 0,200), док су скорови на задатку разумевања синтаксичких односа (*Скјунис* = -0,085) у зони ка вишим вредностима. Из овога произлази да је за децу са развојним језичким поремећајем био лакши задатак који је укључивао разумевање синтаксичких односа.

Табела 4. Процена синтаксичких способности код деце са развојним језичким поремећајем уз контролу утицаја узраста

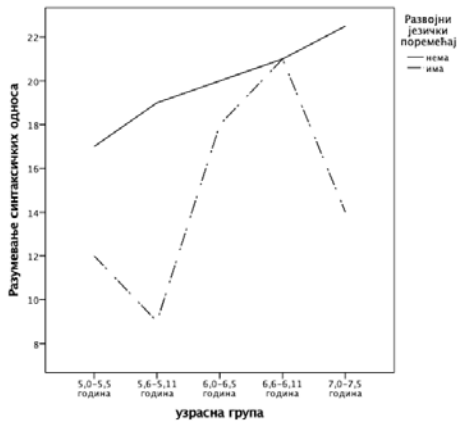
Синтаксичка свесност		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta ²
Производња синтаксичких јединица	Узраст	698,67	1	698,67	0,217	0,642	0,001
	Група	122479,27	1	122479,27	38,043	0,000	0,138
Разумевање синтаксичких односа	Узраст	311,27	1	311,27	0,089	0,766	0,000
	Група	54567,28	1	54567,28	15,579	0,000	0,062

Анализом резултата утврђено је да међу децом са развојним језичким поремећајем и децом типичног развоја постоје статистички значајне разлике у резултатима испитивања продукције синтаксичких јединица ($F = 38,043$, $p < 0,001$, $Eta^2 = 0,138$) и разумевања синтаксичких односа ($F = 15,579$, $p < 0,001$, $Eta^2 = 0,062$). Деца са развојним језичким поремећајем остварила су статистички значајно ниже постигнуће на оба задатка у односу на децу типичног развоја, при чему је утицај припадности групи у овом случају умереног интензитета.

Графикон 1. Динамика развоја продукције синтаксичких јединица код деце са развојним језичким поремећајем



Графикон 2. Динамика развоја разумевања синтаксичких односа код деце са развојним језичким поремећајем



Резултати процене динамике развоја синтаксичких способности у различитим узрастним групама деце са развојним језичким поремећајем указују на неке значајне разлике међу децом. На задацима за процену продукције синтаксичких јединица утврђене су статистички значајне разлике између деце са развојним језичким поремећајем и деце типичног развоја у свим узрастним групама ($p < 0,005$). Са друге стране, на задацима процене разумевања синтаксичких односа између две групе деце утврђене су статистички

значајне разлике у постигнућу у корист деце типичног развоја у три од укупно пет узрасних група ($p < 0,005$).

У оба задатка процене синтаксичких способности уочавају се најизраженије разлике у постигнућу две групе деце на најмлађем узрасту. Постигнуће деце са развојним језичким поремећајем на задацима продукције синтаксичких јединица у најстаријој узрасној групи је у просеку ниже од постигнућа деце типичног развоја у најмлађој узрасној групи. Овај резултат указује на изражене дефиците у продукцији синтаксичких јединица код деце са развојним језичким поремећајем. Резултати поређења постигнућа најстарије групе деце са развојним језичким поремећајем и најмлађе групе деце типичног развоја указују на кашњење у развијености способности продукције синтаксичких јединица које је веће од 24 месеца.

Анализом резултата групе деце са развојним језичким поремећајем утврђен је скок у развијености синтаксичких способности на узрасту од пет и по до седам и по година на задатку продукције синтаксичких јединица, као и на узрасту од пет и по до седам година на задатку разумевања синтаксичких односа. Овај скок у развијености способности је нарочито уочљив на задатку разумевања синтаксичких односа, где у две старије узрасне групе (6,0–6,11 година) нису утврђене статистички значајне разлике у постигнућу између деце са развојним језичким поремећајем и деце типичног развоја. Ниже постигнуће деце у узрасној групи 5,6–5,11 година на оба задатка у односу на млађу децу, као и деце у најстаријој узрасној групи у односу на две млађе групе на задатку разумевања синтаксичких односа, може се тумачити специфичностима узорка групе деце са развојним језичким поремећајем. И поред развоја синтаксичких способности у овом периоду, постигнуће деце са развојним језичким поремећајем остаје ипак статистички значајно ниже у односу на децу типичног развоја на најстаријем узрасту.

Када се узме у обзир укупно постигнуће деце са развојним језичким поремећајем на нивоу свих узрасних група, резултати процене синтаксичких способности показали су да је развијеност продукције, али и разумевања синтаксичких односа међу децом веома неуједначена, као и да у односу на синтаксичке способности деца са развојним језичким поремећајем спадају у хетерогену групу. Упркос неуједначеној динамици развоја, анализом просечних постигнућа утврђено је да су промене у развијености синтаксичких способности ипак приметне на старијем предшколском узрасту код деце са развојним језичким поремећајем.

Табела 5. Показатељи постигнућа на тестовима за процену синтаксичких способности код деце са развојним језичким поремећајем

Зависна варијабла	Независне варијабле	Beta	t	p	95,0% Интервал поверења		R2	F	p
					Доња граница	Горња граница			
Продукција синтаксичких јединица	(Constant)		-2,505	,034	-50,427	-2,572	0,762	9,021	0,002
	Пол	,556	4,082	,003	3,296	11,488			
	Узраст (месеци)	,687	4,271	,002	,267	,867			
	Образовање мајке – виша школа	,117	,775	,458	-3,693	7,540			
	Образовање мајке – факултет	,225	1,397	,196	-1,854	7,841			
	Образовање оца – виша школа	-,483	-3,106	,013	-16,226	-2,551			
	Образовање оца – факултет	-,153	-,886	,399	-7,214	3,155			
Разумевање синтаксичких односа	(Constant)		-,230	,824	-25,627	20,904	0,537	3,903	0,034
	Пол	,608	3,199	,011	1,650	9,616			
	Узраст (месеци)	,366	1,630	,137	-,082	,502			
	Образовање мајке – виша школа	,010	,048	,962	-5,344	5,578			
	Образовање мајке – факултет	,124	,550	,596	-3,568	5,859			
	Образовање оца – виша школа	,153	,704	,499	-4,578	8,718			
	Образовање оца – факултет	-,151	-,628	,546	-6,441	3,642			

Легенда: *t* – *t*-test; *R2* – прилагођен коефицијент детерминације; *F* – ANOVA test; *p* – статистичка значајност

На тесту продукција синтаксичких јединица као статистички значајни показатељи издвојили су се: пол ($\beta = 0,556$; 95% CI: (3,296 – 11,488), $p = 0,003$), узраст ($\beta = 0,687$; 95% CI: (0,267 – 0,867), $p = 0,002$) и образовање оца – виша школа ($\beta = -0,483$; 95% CI: (-16,226 – -2,551), $p = 0,013$). Утврђено је да девојчице, као и старија деца, остварују боље постигнуће на овом задатку. Такође, деца чији очеви имају завршену средњу школу остварују боље постигнуће у односу на очеве са вишом школом. Наведени модел објашњава 76,2% разлика у постигнућу на овом задатку. Са друге стране, на задатку разумевања синтаксичких односа полне разлике се издвајају као статистички значајан показатељ постигнућа у корист девојчица ($\beta = 0,608$; 95% CI: (1,650 – 9,616), $p = 0,011$).

ДИСКУСИЈА

На задацима за процену синтаксичких способности деца са развојним језичким поремећајем постигла су статистички значајно нижи успех на задацима продукције синтаксичких јединица и разумевања синтаксичких односа у односу на децу типичног развоја. Када се анализира постигнуће на појединачним задацима, утврђено је да деца са развојним језичким поремећајем постижу бољи успех на задацима разумевања у односу на продукцију синтаксичких јединица, из чега произлази да је рецептивни модалитет синтаксичких способности и поред постојећих дефицита боље развијен код ове групе деце, нарочито на узрасту старијем од шест година.

Кад је у питању тип грешака, квалитативном анализом утврђено је да деца са развојним језичким поремећајем праве највише грешака на задацима који подразумевају: употребу глагола у будућем времену, употребу именица у множини, употребу именица – изведеница, употребу присвојних придева, компарацију придева, употребу личне заменице *они*, као и формулацију синтаксички правилних сложених реченица на основу слика. Напомињемо да је исти тип грешака утврђен и у групи деце типичног развоја, с том разликом што је учесталост грешака код ове групе деце значајно мања у односу на децу са развојним језичким поремећајем. Други типови грешака који су утврђени код неколицине деце са развојним језичким поремећајем и деце типичног развоја укључивали су употребу глаголских наставака за прошло време, као и личних заменица за треће лице једнине (*он/она*).

Добијени резултати су у сагласности са другим истраживањима која показују да приликом употребе глагола ова деца често изостављају наставке за прошло време (Ебелс 2007; Етинг, Рајс 1993; Рајс и др. 1995; Ван дер Лели, Улман 2001), будуће време (Леонард и др. 2003), множину (Етинг, Хорохов 1997; Калдер и др. 2021), као и личне заменице *они* и *он/она/оно* (Кортрајт, Кортрајт 1976; Вејсмер, Бранч 1989; Гринстед и др. 2014; Пајн и др. 2005). Поред наведених типова синтаксичких грешака утврђених у нашем истраживању, резултати других аутора потврђују дефиците разумевања и употребе синтаксичких конструкција у групи деце са развојним језичким поремећајем (Ебелс 2008; Леонард и др. 2003; Лум, Бавин 2007; Милер и др. 2008; Монтгомери, Леонард 2006; Павловска и др. 2014; Пурди и др. 2014; Таха и др. 2021). Редмонд и Рајс (2001) су утврдили да на задацима разумевања синтаксичких односа деца са развојним језичким поремећајем слабије детектују граматичке грешке у синтаксички сложеним реченицама, у поређењу са реченицама једноставније синтаксичке структуре. Милер и сарадници (2008) истичу да са порастом броја речи у реченици (реченице од 6–12 речи) деца са развојним језичким поремећајем имају мање успеха у откривању синтаксичких грешака у поређењу са краћим реченицама (реченице од 3–6 речи).

Ђорђевић и Панић (2015) су у истраживању језичких способности утврдиле следеће: 53,3% деце са развојним језичким поремећајем тачно употребљава личне заменице *он/она*, 26,7% деце са развојним језичким поремећајем тачно употребљава личну заменицу *они*, 40% деце са развојним језичким поремећајем тачно употребљава придев у компаративу и свега 13,3% деце са развојним језичким поремећајем тачно употребљава придев у суперлативу. Наведени резултати потврђују присуство морфосинтаксичких дефицита код ове групе деце.

Наше истраживање потврђује резултате студије аутора Клаксена (1989) да деца са развојним језичким поремећајем не испољавају дефиците у свим аспектима синтаксичких способности. Налази овог истраживања показали су да је слагање рода и броја у именичкој фрази код деце са развојним језичким поремећајем често неодговарајуће, заједно са употребом падежних наставака у генитиву, дативу и акузативу. Поред овога, Гопникова (1990) је на задатку продукције глаголских облика у различитим временима утврдила да испитаници различитог узраста дају одговоре који су у семантичкој вези са стимулус реченицама, али и да ретко праве одговарајуће промене у оквиру глаголских облика који би упутили на време извршавања активности. Проблем ове деце је у природи учења заснованог на граматичким и синтаксичким правилима, које је укључено у разумевање и продукцију синтаксичких конструкција. Дете са развојним језичким поремећајем свесно је морфолошких наставака у речима, али не схвата да се одговарајући наставак за одређену реч може извести захваљујући правилима, а не учењем напамет. Учењем напамет одређених морфолошких наставака додатно се оптерећује простор у дугорочној меморији, због велике количине ускладиштених сувишних информација. Ово ће вероватно отежати проналажење речи у лексикону. Такође, деца са развојним језичким поремећајем немају могућност да спонтано користе флективне наставке, иако ће моћи да разумеју и продукују оне који су научени напамет (Гопник, Краго 1991). Са овим ауторима се слажу Клаксен и сарадници (1992) који сматрају да сметње у употреби морфолошких наставака за множину код деце са развојним језичким поремећајем настају као последица прекомерне генерализације, што говори у прилог учењу напамет одређених правила. Поред овога, учење напамет одређених синтаксичких правила води до тога да ова деца испољавају сметње у слагању и усклађивању морфолошких наставака између именичке фразе и глагола у реченицама, због отежаног препознавања одговарајућих морфема које је потребно употребити у реченици (Леонард и др. 1987; Улман, Гопник 1994).

Резултати нашег истраживања су показали да у области продукције синтаксичких јединица деца постижу бољи успех на задацима који укључују продукцију појединачних речи у одговарајућем облику, у односу на продукцију синтаксички правилних реченица уз визуелну подршку. На задацима продукције реченица уз помоћ слика одговори деце су најчешће подразуме-

вали продукцију простих реченица или сложених реченица праћену омисијом или погрешном употребом функционалних речи. Подаци из литературе потврђују резултате о омисији функционалних речи у продукцији деце са развојним језичким поремећајем (Агилар-Медиавила и др. 2007). На задацима процене разумевања синтаксичких односа резултати нашег истраживања су показали да је постигнуће деце са развојним језичким поремећајем опадало са повећањем синтаксичке сложености реченица, чије значење је требало препознати на основу стимулус слика. Примери за процену разумевања синтаксичких односа су у неким задацима укључивали пасивне реченице, као и реверзибилне реченице. Ови типови реченица су за децу из нашег узорка представљали посебан проблем, при чему су деца са развојним језичким поремећајем испољила статистички значајно више грешака у разумевању у односу на децу типичног развоја. Из наведеног произлази да дефицити код деце са развојним језичким поремећајем нису ограничени искључиво на граматичку морфологију појединачних речи, већ на дефиците разумевања структуре реченице у целини. Сметње у разумевању и употреби граматичких структура код деце са развојним језичким поремећајем утичу на разумевање синтаксичке структуре реченице у целини, што показују наши резултати. Наведени дефицити последично доводе до погрешне употребе граматичких облика, посебно оних који укључују зависне односе између синтаксичких елемената. Неки аутори истичу да због постојећих дефицита на нивоу граматичких структура ова деца морају да користе лексичке и прагматске информације за потпуно разумевање значења реченица (Родригес и др. 2017).

На задатку разумевања синтаксичких односа најчешћи тип грешака у свим задацима био је одабир слике која је после тачног одговора највише одговарала изговореној реченици од стране испитивача. Добијени резултати говоре у прилог сметњама са интерференцијом стимулуса. С обзиром на то да је ниво интерференције највећи онда када више стимулуса ангажује исти сензорни модалитет и/или исте нивое обраде, као и да је у датој ситуацији пребацивање пажње на различите карактеристике стимулуса теже, наши резултати су очекивани. У истраживању Леонарда и сарадника (2013) на узорку деце са развојним језичким поремећајем где је као инструмент са процену синтаксичких односа коришћена старија верзија инструмента примењеног у нашем истраживању утврђен је исти тип грешака.

Наши резултати се слажу са истраживањима која показују да се синтаксички дефицити код ове групе деце често испољавају на задацима разумевања пасивних реченица (Бишоп и др. 2006; Ебелс, Ван дер Лели 2001), разумевања и формулације упитних реченица које почињу са *Зашто?* уместо са *Ко?* (Епстајн и др. 2014; Ван дер Лели, Бател 2003), као и реверзибилних реченица које укључују предлоге као што су *испод/изнад* (Бишоп и др. 2006). И друга истраживања потврђују да је разумевање синтаксичких структура

дефицијентно код ове групе деце (Феј и др. 2004; Фридман, Новгородски 2007; Леонард 2009; Ниполд и др. 2009).

Супротно очекивањима, анализом литературе о деци са развојним језичким поремећајем није пронађен значајан број радова у којима се пореде постигнућа дечака и девојчица. Разлог за ово представља чињеница да највећи број истраживања на узорцима деце са развојним језичким поремећајем није усклађен у односу на пол, због тога што је учесталост овог поремећаја код дечака значајно већа у односу на девојчице. Резултати нашег истраживања су показали статистички значајне разлике у постигнућу у корист девојчица са развојним језичким поремећајем у оба задатка за процену синтаксичких способности. Боље постигнуће девојчица у односу на дечаке утврђено је у неколико истраживања језичке продукције деце са развојним језичким поремећајем, без детаљнијег разматрања постигнућа на задацима синтаксичких способности (Феј и др. 2004; Рајс, Хофман 2015).

Резултати нашег истраживања нису пружили јасне доказе о негативним ефектима нижег социоекономског статуса на развијеност језичких способности код деце са развојним језичким поремећајем. Иако у литератури постоје објашњења да је нижи социоекономски статус повезан са лошијим постигнућима у језичким способностима, као и да се посматра као фактор ризика који негативно утиче на језички развој и ремети постигнућа деце на предшколском и школском узрасту, то у нашем истраживању није случај.

ОБРАЗОВНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Специфичне карактеристике говора наставника у школском окружењу идентификоване су као подстицајне за развој језичких способности код деце. Нагласак је на потреби да наставници користе приступе засноване на доказима из истраживања. Опсег стратегија које подржавају развој и употребу синтаксичких способности код деце могу се широко категорисати као стратегије моделирања. Ове стратегије се могу користити на више и мање структуриране начине, према степену развоја, способностима и потребама деце.

Активности у учioniци које укључују формулацију реченица на основу понуђених именица и глагола олакшавају употребу одговарајућих морфемских наставака. Програми развоја синтаксичких способности најчешће подразумевају фокусирану стимулацију засновану на специфичним циљевима, при чему се конверзациони метод чешће препоручује у поређењу са једноставним процесима имитације. Искazi продуковани у контексту конверзације оснажују односе међу језичким јединицама исказа. Додатно, за развој синтаксичких способности значајно је добро познавање односа између граматичког и семантичког система језичке структуре. Развој и стицање морфосинтаксичких облика и анализа њихових функција биће значајно

олакшани када је значење садржајних речи у реченици деци већ познато. Такође, потребно је познавати семантичке контексте у којима се одређени морфосинтаксички облици најчешће јављају. Дугорочни циљ ових активности треба да буде подстицање деце на одговарајућу употребу синтаксичких конструкција у активностима свакодневног живота, односно ефикасна функционална комуникација. Наведене активности такође могу бити реализоване под утицајем очекиваних потреба детета за писменошћу у оквирима школског плана и програма.

Говор наставника или комуникативно понашање у виду имитације, наговештаја, понављања, исправки и проширења дејјих исказа, као и пружање могућности различитих начина употребе речи и глаголских облика помаже деци у развоју граматичких структура. Синтаксичке способности се најбоље развијају у смисленом дијалогу око језичких задатака који укључују наставника и децу, као и децу која разговарају међу собом. Тачна понављања дејјих исказа од стране наставника служе као поуздани показатељи успешне комуникације у одговарајуће структурираним језичким облицима. Супротно овоме, сматра се да проширења дејјих исказа представљају изазов за дете. Првобитна форма дејјег исказа се у извесној мери коригује од стране наставника и на тај начин представља побољшану језичку форму на коју дете може да делује. Проширење дејјих исказа олакшава спонтану имитацију, повећање дужине дејјег исказа, као и продукцију одређених циљаних комбинација речи које означавају различите структуре.

Примена задатака који подразумевају приче у сликама може за децу са развојним језичким поремећајем бити потенцијално користан метод рада. Задатак подразумева да деца прво слушају причу илустровану сликама. Затим се деца изнова спроводе кроз причу тако што се од њих захтева да имитирају сваку реченицу након што је изговорена. Последњи корак укључује препричавање приче без слика. Сматра се да скретање пажње деце на одређене морфосинтаксичке структуре путем имитације утиче на њихово боље постигнуће на овим задацима. Овај процес се означава као једна од верзија синтаксичке припремљености (енгл. *priming*) и посматра се као манифестација имплицитног памћења која олакшава процесирање, али и продукцију стимулуса. Други поступак подразумева примену стимулуса у форми појединачних слика. Задатак почиње тако што деца слушају једну односну реченицу, након чега им се показује слика на коју се реченица односи. Затим деца добијају задатак да самостално формулишу реченицу која описује слику. Појам синтаксичке припремљености у овом контексту се ослања на то да је одређена синтаксичка структура доступна детету на неком нивоу. Претпоставља се да пружање стимулус подршке од стране одраслог и понављање стимулуса од стране детета постављају темељ за продукцију синтаксичких структура над којима ће дете временом успоставити контролу. Уколико је

дете старије, саветује се експлицитно скретање пажње на одређене структурне карактеристике синтаксичких конструкција.

ЗАКЉУЧАК

Деца са развојним језичким поремећајем остварују статистички значајно нижи успех на задацима продукције синтаксичких јединица и разумевања синтаксичких односа у поређењу са децом типичног развоја. Упркос чињеници да до старијег предшколског узраста највећи број ове деце буде обухваћен логопедским третманом, могу заостати суптилни дефицити који се откривају са усложњавањем градива након поласка у школу. Стога је деци са развојним језичким поремећајем потребан додатни подстицај на млађем школском узрасту у савладавању градива. Надамо се да ће будућа истраживања у овој области пружити детаљнији увид у дугорочну путању развоја синтаксичке свесности и имати потенцијал да унапреде наше знање о дефицитима синтаксичких способности код ове групе деце.

ЛИТЕРАТУРА

Агилар-Медиавила, Санз-Торент, Сера-Равентос (2007): E. Aguilar-Mediavilla, M. Sanz-Torrent, M. Serra-Raventós, Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI), *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 325–347, <https://doi.org/10.1080/13682820600881527>.

Бедор, Леонард (2001): L. M. Bedore, L. B. Leonard, Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905–924, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072)).

Берман (2018): R. A. Berman, Development of complex syntax: From early clause-combining to text embedded syntactic packaging, In: A. Bar-On, D. Ravid (Eds.), *Handbook of communications disorders: Theoretical, empirical and applied linguistic perspectives*, CPI books GmbH, 235–256.

Берман, Лустигман, Арнон, Касиљас, Курумада, Естигарибиа (2014): R. A. Berman, L. Lustigman, I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada, B. Estigarribia, Emergent clause-combining in adult–child interactional contexts, In: I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada, B. Estigarribia (Eds.), *Language in interaction: studies in honor of Eve V. Clark*, John Benjamins, 281–300.

Бирнс, Васик (2009): J. P. Byrnes, B. A. Wasik, *Language and literacy development: What educators need to know?*, New York: The Guilford Press.

Бишоп, Адамс, Розен (2006): D. V. M. Bishop, C. V. Adams, S. Rosen, Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairments, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, 19–40, <https://doi.org/10.1080/13682820500144000>.

Боуви, Пател (1988): J. A. Bowey, R. K. Patel, Metalinguistic ability and early reading achievement, *Applied Psycholinguistics*, 9, 367–383. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008067>.

Бошњак-Ботица (2016): Т. Bošnjak-Botica, Morfologija u ranome jezičnom razvoju, *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 3(2), 1–5.

Бримо, Апел, Фоунтејн (2017): D. Brimo, K. Apel, T. Fountain, Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57–74, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050>.

Бугарски (1996): Р. Бугарски, *Увод у општију лингвистику*, Београд: Чигоја штампа.

Ван дер Лели, Бател (2003): Н. К. J. van der Lely, J. Battell, Wh-movement in children with grammatical SLI: A test of the RDDR hypothesis, *Language*, 79, 153–181.

Ван дер Лели, Улман (2001): Н. К. J. van der Lely, М. Т. Ulman, Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children, *Language and cognitive processes*, 16(2–3), 177–217, <https://doi.org/10.1080/01690960042000076>.

Вејсмер, Бранч (1989): S. E. Weismer, J. M. Branch, Modeling versus modeling plus evoked production training: A comparison of 2 language intervention methods, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 269–281, <https://doi.org/10.1044/jshd.5402.269>.

Вејсмер, Браун (2021): G. Weismer, D. K. Brown, *Introduction to communication sciences and disorders: The scientific basis of clinical practice*, New York: Plural publishing.

Гилам, Бедоре, Дејвис (2011): R. B. Gillam, L. M. Bedore, B. L. Davis, Communication across the life span, In: R. B. Gillam, T. P. Marquardt, F. N. Martin (Eds), *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice*, Burlington: Jones & Bartlett publishers, 27–50.

Голубовић, Јечменица, Василијевић (2020): С. Голубовић, Н. Јечменица, С. Василијевић, Процена граматичког знања деце предшколског узраста коришћењем ТРОГ теста – прелиминарно истраживање, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 33(2), 70–85, <https://doi.org/10.5937/inovacije2002070G>.

Гопник (1990): М. Gopnik, Feature blindness: A case study, *Language Acquisition*, 1, 139–164, https://doi.org/10.1207/s15327817la0102_1.

Гопник, Краго (1991): М. Gopnik, М. В. Crago, Familial aggregation of a developmental language disorder, *Cognition*, 39(1), 1–50, [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90058-C](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90058-C).

Гринстед, Донелан, Барахас, Џонсон (2014): J. Grinstead, M. Donnellan, J. Barajas, M. Johnson, Pronominal case and verbal finiteness contingencies in child English, *Applied Psycholinguistics*, 35, 275–311, <https://doi.org/10.1017/S0142716412000392>.

Де Велис (2003): R. F. De Vellis, *Scale development: Theory and applications* (2nd edition), New York: Sage.

Дизел (2004): Н. Diessel, *The acquisition of complex sentences*, London: Cambridge University Press.

Дизел, Томасело (2001): Н. Diesel, М. Tomasello, The acquisition of finite complement clauses in English: A usage based approach to the development of grammatical constructions, *Cognitive Linguistics*, 12, 97–141, <https://doi.org/10.1515/cogl.12.2.97>.

Ђорђевић, Панић (2015): V. Đorđević, М. Panić, Pronouns and adjectives acquisition in preschool children with speech and language pathology, In: М. Sovilj, М. Subotić (Eds), *Proceedings on fifth International conference on fundamental and applied aspects*

of speech and language, The Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology “Đorđe Kostić”, 306–313.

Ебелс (2008): S. H. Ebbels, Improving grammatical skill in children with specific language impairment, In: C. F. Norbury, J. B. Tomblin, D. V. M. Bishop (Eds), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*, Psychology Press, 149–165.

Ебелс (2007): S. H. Ebbels, Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding, *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 67–93, <https://doi.org/10.1191/0265659007072143>.

Ебелс, Ван дер Лели (2001): S. H. Ebbels, H. van der Lely, Meta-syntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 345–350, <https://doi.org/10.3109/13682820109177909>.

Епстајн, Хествик, Шафер, Шварц (2014): B. Epstein, A. Hestvik, V. L. Shafer, R. G. Schwartz, ERPs reveal atypical processing of subject vs. object wh-questions in children with specific language impairment, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 351–365, <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12009>.

Зипке, Ехри, Карнс (2009): M. Zipke, L. C. Ehri, H. S. Cairns, Using semantic ambiguity instruction to improve third graders’ metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study, *Reading Research Quarterly*, 44(3), 300–321, <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.4>.

Јечменица (2022): N. Ječmenica, *Metalingvistička svesnost kod dece sa razvojnim jezičkim poremećajem*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4819/Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Јоанис, Сајденберг (2003): M. F. Joanisse, M. S. Seidenberg, Phonology and syntax in specific language impairment: Evidence from connectionist model, *Brain and language*, 86, 40–56, [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(02\)00533-3](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(02)00533-3).

Кејн (2007): K. Cain, Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship?, *Applied Psycholinguistics*, 28, 679–694, <https://doi.org/10.1017/S0142716407070361>.

Кејн, Оукхил (2007): K. Cain, J. Oakhill, Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. Introduction to comprehension development, In: K. Cain, J. Oakhill (Eds.), *Children’s comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, New York: The Guilford Press, 41–76.

Кид, Бејвин (2002): E. Kidd, E. L. Bavin, English-Speaking Children’s Comprehension of Relative Clauses: Evidence for General-Cognitive and Language-Specific Constraints on Development, *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 599–617, <https://doi.org/10.1023%2FA%3A1021265021141>.

Кларк (2009): E. V. Clark, *First Language Acquisition* (2nd edition), London: Cambridge University Press.

Класен (1989): H. Clahsen, The grammatical characterization of developmental dysphasia, *Linguistics*, 27, 897–920, <https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.5.897>.

Класен, Ротвјелер, Вест, Маркус (1992): H. Clahsen, M. Rothweiler, A. Woest, G. Marcus, Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals, *Cognition*, 45, 225–255, [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(92\)90018-D](https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90018-D).

Конбој, Тал (2006): B. T. Conboy, D. J. Thal, Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers, *Child development*, 77(3), 712–735, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x>.

Кортрајт, Кортрајт (1976): J. A. Courtwright, I. C. Courtwright, Imitative modeling as a theoretical base for instructing language-disordered children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 651–654, <https://doi.org/10.1044/jshr.1904.655>.

Леонард (2009): L. B. Leonard, Is expressive language disorder an accurate diagnostic category?, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 115–123, [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/08-0064\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/08-0064)).

Леонард, Деви (2011): L. B. Leonard, P. Deevy, Input distribution influences degree of auxiliary use by children with specific language impairment, *Cognitive Linguistics*, 22, 247–273, <https://doi.org/10.1515/cogl.2011.010>.

Леонард, Деви, Милер, Рауф, Шарест, Курц (2003): L. B. Leonard, P. Deevy, C. A. Miller, L. Rauf, M. Charest, R. Kurtz, Surface forms and grammatical functions: Past tense and passive participle use by children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 43–55.

Леонард, Деви, Феј, Бредин-Оха (2013): L. B. Leonard, P. Deevy, M. E. Fey, S. L. Bredin-Oja, Sentence comprehension in specific language impairment: A task designed to distinguish between cognitive capacity and syntactic complexity, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 577–589, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0254\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0254)).

Леонард, Сабadini, Леонард, Волтера (1987): L. B. Leonard, L. Sabbadini, J. S. Leonard, V. Volterra, Specific language impairment in children: a cross-linguistic study, *Brain and Language*, 32, 233–252.

Лидз (2007): J. Lidz, The abstract nature of syntactic representations: Consequences for a theory of learning, In: E. Hoff, M. Shatz (Eds), *Blackwell handbook of language development*, New York: Blackwell Publishing, 277–303.

Лум, Бавин (2007): J. Lum, E. Bavin, Analysis and control in children with SLI, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1618–1630, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/109\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/109)).

Мањадо (2013): J. M. Machado, *Early childhood experiences in language arts* (10th edition), Boston: Cengage learning.

Милер, Леонард, Финеран (2008): C. Miller, L. Leonard, D. Finneran, Grammaticality judgments in adolescents with and without language impairment, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 346–360.

Монтгомери, Леонард (2006): J. W. Montgomery, L. B. Leonard, Effects of acoustic manipulation on the real-time inflectional processing of children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1238–1256, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/089\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/089)).

Неги, Скот (2000): W. E. Nagy, J. A. Scott, Vocabulary processes, In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds), *Handbook of reading research: Volume III*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 269–284.

Нелсон (2010): N. W. Nelson, *Language and literacy disorders*, New York: Pearson.

Ниполд, Менсфилд, Билоу, Томблин (2009): M. A. Nippold, T. C. Mansfield, J. L. Billow, J. B. Tomblin, Syntactic development in adolescents with a history of language

impairments: A follow-up investigation, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 241–251, [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/08-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/08-0022)).

Ниполд, Хескет, Дјути, Менсфилд (2005): М. А. Nippold, L. J. Hesketh, J. K. Duthie, T. C. Mansfield, Conversational versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents, and adults, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1048–1064, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/073)).

Овенс (2012): R. E. Owens, *Language development: An introduction* (8th edition), New York: Pearson education.

Оетинг, Рајс (1993): J. B. Oetting, M. Rice, Plural acquisition in children with specific language impairment, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 1236–1248, <https://doi.org/10.1044/jshr.3606.1236>.

Оетинг, Хорохов (1997): J. B. Oetting, J. E. Horohov, Past tense marking by children with and without specific language impairment, *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 62–74, <https://doi.org/10.1044/jslhr.4001.62>.

Павловска, Робинсон, Седох (2014): М. Pawłowska, S. Robinson, A. Seddoh, Detection of lexical and morphological anomalies by children with and without language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 236–246, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0241\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0241)).

Пајн, Роуланд, Ливен, Текстон (2005): J. Pine, C. Rowland, E. Lieven, A. Theakston, Testing the agreement / tense omission model: Why the data on children's use of non-nominative 3psg subjects count against ATOM, *Journal of Child Language*, 32, 269–289, <https://doi.org/10.1017/S0305000905006860>.

Пинкер (1999): S. Pinker, *Words and rules*, London: Basic Books – Perseus Books Group.

Пурди, Леонард, Вебер-Фокс, Карганович (2014): J. D. Purdy, L. B. Leonard, C. Weber-Fox, N. Kaganovich, Decreased sensitivity to long-distance dependencies in children with a history of specific language impairment: Electrophysiological evidence, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 1040–1059, https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0176.

Рајс, Векслер, Клив (1995): М. L. Rice, K. Wexler, P. L. Cleave, Specific language impairment as a period of extended optional infinitive, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850–863, <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850>.

Рајс, Хофман (2015): М. L. Rice, L. Hoffman, Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: A longitudinal study from 2;6 to 21 years of age, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 345–359, https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0150.

Редмонд, Рајс (2001): S. M. Redmond, M. L. Rice, Detection of irregular verb violations by children with and without SLI, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 655–669, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/053\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/053)).

Родригес, Сантана, Еспозито (2017): V. A. Rodríguez, G. R. Santana, S. H. Expósito, Executive functions and language in children with different subtypes of specific language impairment, *Neurología (English Edition)*, 32(6), 355–362, <https://doi.org/10.1016/j.nrleng.2015.12.007>.

Секали (2012): М. Sekali, The emergence of complex sentences in a French child's language from 0;10 to 4;01: causal adverbial clauses and the concertina effect, *Journal of French Language Studies*, 22(1), 115–141, <https://doi.org/10.1017/S0959269511000615>.

Семел, Виг, Секорд (2003): E. Semel, E. H. Wiig, W. A. Secord, *Clinical evaluation of language fundamentals* (4th edition), New York: Psychological Corporation.

Скот (1988): C. Scott, Producing complex sentences, *Topics in Language Disorders*, 8(2), 44–62, <https://doi.org/10.1097/00011363-198803000-00006>.

Смит, Аперли, Бајт (2003): M. Smith, I. Apperly, V. White, False belief reasoning and the acquisition of relative clause sentences, *Child Development*, 74, 1709–1719, <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00633.x>.

Столт (2018): S. Stolt, Early lexicon and the development that precedes and follows it: A developmental view to early lexicon, In: A. Bar-On, D. Ravid (Eds), *Handbook of communications disorders: Theoretical, empirical and applied linguistic perspectives*, London: CPI books GmbH, 91–100.

Столт, Хатаја, Лапинлеиму, Лехтонен (2009): S. Stolt, L. Haataja, H. Lapinleimu, L. Lehtonen, Associations between lexicon and grammar at the end of the second year in Finnish children, *Journal of Child Language*, 36(4), 779–806, <https://doi.org/10.1017/S0305000908009161>.

Таха, Стојановик, Пањамент (2021): J. Taha, V. Stojanovik, E. Pagnamenta, Expressive verb morphology deficits in Arabic-speaking children with developmental language disorder, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(2), 561–578, https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00292.

Улман, Гопник (1994): M. Ullman, M. Gopnik, The production of inflectional morphology in hereditary specific language impairment, In: J. Matthews (Ed), *Linguistic aspects of familiar language impairment*, Special Issue of the McGill Working Papers in Linguistics, vol. 10, Canada: McGill University, 81–118.

Феј, Керс, Проктор-Вилијамс, Томблин, Занг (2004): M. E. Fey, H. W. Catts, K. Proctor-Williams, J. B. Tomblin, X. Zhang, Oral and written story composition skills of children with language impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)098](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)098).

Фогл (2019): P. T. Fogle, *Essentials of communication sciences and disorders* (2nd edition), Burlington: Jones & Bartlett learning.

Фридман, Новогродски (2007): N. Friedmann, R. Novogrodsky, Is the movement deficit in syntactic SLI related to traces or to thematic role transfer?, *Brain and language*, 101(1), 50–63, <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.09.006>.

Хамбургер, Крејн (1982): H. Hamburger, S. Crain, Relative acquisition, In: S. Kuczaj (Ed), *Language development, vol. 1: syntax and semantics*, New Jersey: Erlbaum, 245–274.

Хершенсон (2007): J. Herschensohn, *Language development and age*, London: Cambridge University Press.

Холден, МекГинти (1972): M. Holden, W. MacGinitie, Children's conceptions of word boundaries in speech and print, *Journal of Educational Psychology*, 63, 551–557, <https://doi.org/10.1037/h0033939>.

Хоф (2001): E. Hoff, *Language development* (2nd edition), Chicago: Thomson Learning.

Шиат (2001): S. Chiat, Mapping theories of developmental language impairment: Premises, predictions and evidence, *Language and Cognitive Processes*, 16, 113–142, <https://doi.org/10.1080/01690960042000012>.

Nevena R. Ječmenica

Slavica M. Golubović

University of Belgrade

Faculty of Special Education and Rehabilitation

Department of Speech and Language Pathology

SYNTACTIC AWARENESS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER: IMPLICATIONS FOR SCHOOL PRACTICE

Summary: Research on the comprehension and production of syntactic units in children with developmental language disorders indicates the presence of various deficits. Given the insufficient research on syntactic abilities in this group of children in the Serbian-speaking area, the aim of the research is to determine the characteristics of syntactic awareness in children with developmental language disorder and consider the implications that are significant for school practice. The sample consisted of 240 children aged five to seven and a half, divided into two groups, i.e. children with developmental language disorders and children with typical development. The syntactic awareness test was carried out using the CELF-4 battery of language assessment tests.

The obtained results showed that children with a developmental language disorder show significantly more deficits in comprehension and expression of syntactic units compared to children with typical development. In addition to mandatory treatment of language disorders, children with developmental language disorders need additional encouragement in studying at a younger school age. Specific characteristics of teacher's speech in the school environment have been identified as stimulating for the development of language abilities in this group of children. Emphasis is placed on the need for teachers to use strategies that support the development and use of syntactic abilities in this group of children. These strategies can be used in more or less structured ways, according to children's level of development, abilities and needs.

Keywords: developmental language disorder, syntactic abilities, educational implications.

Александра А. Ђурић-Здравковић
Мирјана М. Јапунца-Милисављевић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију
Одељење за олигофренологију

УДК 616.89-008.444.9:616.899.2-053.5

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.145DZ](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.145DZ)

Оригинални научни рад

Примљен: 24. јун 2022.

Прихваћен: 25. новембар 2022.

АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ КОД УЧЕНИКА С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ¹

Ајсџиракџи: Агресивно понашање ученика с интелектуалном ометеношћу повезано је са бројним проблемима у школском и кућном окружењу. Неретко због присуства ове форме понашања ученици имају смањен квалитет живота, ограничене могућности за усвајање правилних формата адаптивног или социјалног понашања, као и отежано напредовање у школи. Циљ овог рада је да утврди повезаност испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу, и то у односу на извештавање родитеља и наставника – дефектолога. Узорак истраживања укључивао је 57 ученика V, VI и VII разреда, који су похађали основне школе за ученике са тешкоћама у менталном развоју. За процену агресивног понашања коришћена је *Дечија скала нејријатџиелсџива и ајресије: реакџивне/ џроакџивне*. Резултатима истраживања евидентирано је непријатељство као доминантан формат при процени агресивног понашања код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу. Родитељи оцењују да њихова деца показују мање непријатељства и малтретирања према другима, него што то процењују наставници – дефектолози. Добијена је значајна конгруенција родитељских и наставничких верзија процене агресивног понашања у бројним сегментима. Налазе треба описати у педагошком профилу, у плану мера индивидуализације и персонализованом програму наставе и учења како би се спровела адекватна интервенција која би поспешила контролу агресивног понашања код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу.

Кључне речи: вербална, физичка и прикривена агресија, непријатељство, малтретирање, лака интелектуална ометеност, ученици.

¹ Рад је настао као резултат истраживања на пројектима „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025) и „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (бр. 179017), број уговора 451-03-68/2022-14, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Интелектуална ометеност (ИО) припада групацији неуроразвојних поремећаја. Ови поремећаји укључују значајне тешкоће интелектуалних, моторичких, језичких и социјалних способности које настају током развојног периода. Најчешће се манифестују и детектују у раном развоју, пре него што дете крене у школу (АРА 2013). ИО се дефинише као значајно исподпросечно интелектуално функционисање, уз истовремени дефицит у адаптивном понашању који негативно утиче на едукативни учинак детета (IDEA 2019). Америчко удружење за интелектуалне и развојне поремећаје дефинише ИО као значајна ограничења у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању сагледаном кроз концептуалне, социјалне и практичне адаптивне вештине, која настају пре осамнаесте године (AAIDD 2019). Концептуалне (академске) адаптивне вештине подразумевају вештине меморисања, језик, читање, писање и математичко резонување, решавање проблема, потом усвајање практичног знања и промишљање у новонасталим ситуацијама. Социјалне вештине обухватају квалитет социјалне интеракције, емпатију (саосећање, саживљавање и разумевање туђих осећања), интерперсоналне комуникацијске вештине, стварање пријатељстава, испуњавање социјалних очекивања и сналажење у различитим друштвеним ситуацијама. Практичне вештине мере се степеном личне самосталности и обухватају активности неопходне за свакодневни живот (брига о себи, радне обавезе, управљање новцем, рекреација, припремање хране, коришћење телефона, здравље и безбедност, живот у заједници) (АРА 2013; Ђурић-Здравковић 2020). *Дијагностички и статистички приручник за менталне поремећаје (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5)* дефинише тежину ИО (лака, умерена, тешка и дубока) на основу тежине индивидуалних дефицита адаптивног понашања кроз концептуалне, социјалне и практичне вештине (АРА 2013).

Агресивно понашање (АП) најчешће се дефинише као намеран физички или вербални чин који има за циљ да нанесе штету некоме или нечему (Борса, Хаук-Фило, Дамасио 2019). Поред тога што овакво понашање може бити вербално или физичко (Половина 2014), може бити и прикривено или очигледно (Бабкок и др. 2014). Исто тако, АП може бити реактивно или проактивно, што се односи на мотивисаност ка чињењу агресивног акта, правац и порекло дела (Конор и др. 2019). Проактивна (инструментална) агресија је намерно усмерена на постизање спољашњег циља. То је првенствено оперантно понашање. Верује се да проактивна агресија произлази из неуробиолошке функције која се обично повезује са одржавањем друштвене доминације или са могућношћу да се постигне виши друштвени статус (Вилнер 2015). Реактивна (непријатељска) агресија је мање контролисана и често је дефинисана као изазвана, одбрамбена реакција на циљ који је блокиран. Може се сматрати безусловним (урођеним) или условљеним (наученим) рефлексом као

одговором на уочене претње (Борса, Хаук-Фило, Дамасио 2019). Временом може доћи до замагљивања разлика између рефлексивних и оперантних механизма, што, на пример, може да значи да нечија првобитно рефлексивна агресија може имати функционалне последице, те се посматра као оперант. Разлика између проактивне и реактивне агресије код особа с ИО је важна, јер се ове врсте агресије односе на различите функције, а разумевање функције АП је значајно за успешне школске интервенције (Кемпс и др. 2005).

Према ауторима релевантним за ову област, АП укључује вербалну, прикривену и физичку агресију, као и непријатељство и малтретирање (Фармер, Аман 2009). Чешће се сусреће код ученика с интелектуалним тешкоћама него код њихових вршњака неуротипичног развоја (Емерсон, Ајнфелд 2010; Кат, Лекавалир 2013). Оно може бити веома озбиљан проблем не само за околину која представља потенцијалну мету агресивних напада, већ и за саме ученике који врше агресију. Вербална агресија дефинише се као чин употребе агресивног (увредљивог, опсценог или вулгарног) језика над неким циљем (Хамилтон 2012). Физичка агресија укључује ударање, шутирање, гребање, гурање, уједање, бацање предмета, штипање, сечење и убадање (Војер и др. 2005). Прикривена агресија се често назива нефизичком агресијом која наноси штету другоме и у многим приликама није очигледна нити особи ка којој је усмерена, нити вршњацима и наставницима (Нелсон и др. 2018). Непријатељство постоји у латентном облику и често се дефинише као основа агресије. То је непланиран, импулсиван и емоционално обојен облик понашања (Ермаков и др. 2016). Малтретирање је понављајуће АП, при чему постоји неравнотежа моћи, таква да је жртви тешко да се одбрани (Смит 2016).

Током школског периода, АП је повезано са бројним проблемима као што су тешкоће у учењу и лоше прилагођавање школском окружењу, а може бити и предиктивни фактор за будуће проблеме, као што су неприлагођено понашање, напуштање школе, кршење школских правила, тешкоће у односима са вршњацима и наставницима и слично (Борса, Бандеира 2014).

Појединци с ИО који испољавају често и тешко АП врло вероватно имају смањен квалитет живота, ограничене могућности за усвајање правилних форми адаптивног или социјалног понашања, као и отежано напредовање у школи (Балбони и др. 2020). Претходна студија известила је о инверзној вези између адаптивног и АП код ученика с ИО специјалних школа: присуство адаптивних вештина бољег квалитета повезано је са мање присутним АП (Николс, Хејстингс, Гриндл 2020). Истраживања показују да што је озбиљнија тежина ИО, а самим тим и већа ограничења у адаптивном понашању, већа је вероватноћа присуства АП (Балбони и др. 2020). Дакле, АП доноси већи ризик од стварања проблема у учионици, а такође је значајан извор стреса родитеља и наставника (Хоџетс, Николас, Звајгенбаум 2013). Из ових разлога, проучавање агресије је важно за побољшање квалитета живота ученика с ИО и њихових породица.

Према недавном британском истраживању, преваленција АП код ученика с ИО специјалних школа износила је 30,2% (Николс, Хејстингс, Гриндл 2020). У давнашњој студији на узорку ученика са лаком ИО који похађају специјалне основне школе у Кејп Тауну у Јужној Африци, преваленција ових проблема пронађена је у 31% испитаних случајева (Молтено и др. 2001). Процењује се да је код 20–40% ученика с ИО АП присутно у интензитету и/или облику који га чине неприхватљивим за околину (Алингтон-Смит 2006). Једно старије домаће истраживање утврдило је да се код ученика с лаком ИО старијег основношколског узраста присуство физичке агресије региструје код 48,5% испитаника (Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић 2009). Стопе преваленције ових проблема код ученика с ИО варирају због разлика у начину на који истраживачи дефинишу АП, различитих метода узорковања и других методолошких фактора у истраживањима.

Веома је значајно оценити АП ученика с ИО у различитим окружењима и из различитих извора. Већина студија које су се бавиле овом темом извештава о АП ученика с ИО само у једном окружењу, у кући, или у школи (Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић 2009; Хоџетс, Николас, Звајгенбаум 2013). Тиме се онемогућава прављење разлике у презентацији АП и потребама за подршком у сваком од окружења.

У претходним истраживањима, при упоређивању оцена АП ученика с ИО између наставника и родитеља уочена су бројна неслагања. У неким студијама родитељи су идентификовали значајно израженије АП и захтевали су већи ниво подршке него што је на то указивала оцена наставника (Радик и др. 2015). Родитељи и наставници могу имати различите перцепције АП у зависности од конкретних последица тог понашања. Исто тако, они могу да користе различите ситуације за процену понашања. Разлика у оцини између родитеља и наставника у овом домену може се тражити и у нивоу информисаности везаном за разумевање ученичког понашања повезаног с ИО, као и у нивоима доживљеног стреса који може утицати на уочену озбиљност понашања ученика (Емерсон, Робертсон, Вуд 2005).

Оцену АП било би корисно инкорпорирати у педагошки профил који је саставни део индивидуалног образовног плана ученика с ИО, како би ови подаци били узети у обзир при дефинисању потреба за подршком и одређивању мера индивидуализације (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање 2018).

Циљ овог рада је да утврди повезаност испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства код ученика с лаком ИО, и то у односу на извештавање родитеља и наставника – дефектолога.

МЕТОД

УЗОРАК

Узорак истраживања укључивао је 57 ученика V, VI и VII разреда, узраста од 12 година до 15 година и шест месеци (АС = 13,82; СД = 1,71), који су похађали основне школе за ученике са тешкоћама у менталном развоју на широј територији Београда. Инклузивни критеријуми у истраживању били су: документован поремећај који, према ICD-10, Светска здравствена организација класификује као F70 – лака интелектуална ометеност (одступајућа вредност од две до три стандардне девијације од средње вредности за интелектуално функционисање и адаптивно понашање) (WHO 2016) и редовно присуство ученика у школи у текућој школској години. Ексклузивни критеријуми укључивали су неуролошке, неуромоторичке и неуромишићне болести, сензорна оштећења, остале категорије интелектуалне ометености, поремећај из спектра аутизма, хиперкинетичке поремећаје, друга коморбидна стања, као и фармакотерапију. Узорком је обухваћено 25 ученица (43,86%) и 32 ученика (56,14%) који су били уједначени према полу и узрасту ($\chi^2 = 2,329$; $df = 2$; $p = 0,413$). Свих 57 ученика је мишљењем интерресорне комисије о мерама и врсти додатне подршке било упућено ка праћењу и реализацији измењеног програма, тј. ИОП-а 2.

Подаци у вези с АП ученика прикупљали су се од информаната (родитеља и наставника – дефектолога). У групи родитеља било је 53 мајке (или 92,98%) и четири оца (или 7,01%), док су сви информанти – дефектолози били женског пола ($n = 21$).

ИНСТРУМЕНТ И ПРОЦЕДУРА

За процену агресије коришћена је *Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне* (*Children's Scale of Hostility and Aggression – Reactive/Proactive* – C-SHARP; Фармер, Аман 2009) која је посебно креирана за мерење оваквог понашања код деце и адолесцената с ИО. Укупно 58 ајтема обухватају широк спектар агресивног и непријатељског понашања и сврстани су у пет супскала: Вербална агресија (нпр. „Друге назива увредљивим именима”), Малтретирање (нпр. „Гађа предметима”), Прикривена агресија (нпр. „Подсмева се, прави гримасе”), Непријатељство (нпр. „Зловољан, дури се”) и Физичка агресија (нпр. „Штипа”, „Гризе”). Ајтеми су оцењивани на две одвојене скале: (а) Скала проблема, која је процењивала степен до којег је понашање било присутно и ометајуће и (б) Скала провокација, која је процењивала проактивну или реактивну валентност понашања. Сваки ајтем инструмента добија оцену на Скали проблема и на Скали провокација. Оцене

на Скали проблема засноване су на понашању ученика у протеклом месецу и оцењене су на Ликертовој скали од 0 (не дешава се) до 3 (често). Оцене на Скали провокације кретале су се од -2 (провоцирано; реактивно) до +2 (није изазвано; проактивно). Провокација се бодује само ако је ајтем добио оцену најмање 1 на Скали проблема.

У овом истраживању, вредности интерне релијабилне конзистентности за сваку верзију C-SHARP-а изражене Кронбаховим коефицијентом α су прихватљиве. За наставничку верзију вредности за супскале Вербална агресија, Малтретирање, Прикривена агресија, Непријатељство и Физичка агресија износе 0,81, 0,87, 0,82, 0,79 и 0,80 респективно, а за родитељску 0,91, 0,88, 0,84, 0,85 и 0,81 респективно.

Процена за све информанте (родитеље и наставнике – дефектологе) спроведена је по истом протоколу. Управе основних школа у којима је спроведено истраживање, као и наставници – дефектолози и родитељи, дали су своју писмену сагласност за учествовање у истраживању. Информантима у истраживању је објашњено да у сваком тренутку могу да одустану од поступка у студији. Наставници – дефектолози и родитељи давали су одговоре на питања индивидуално и усмено, а истраживачи су бележили одговоре. Од родитеља и наставника – дефектолога затражено је да утврде у којој мери је понашање ученика било присутно у последњих месец дана. Сваки наставник укључен у студију од 1. септембра 2021. године имао је свакодневни контакт са учеником код кога је процењивано АП. Поступак прикупљања података спроведен је у одвојеној просторији школе, и то у периоду од почетка децембра 2021. године до краја јануара 2022. године. Студија је одобрена од стране Етичког одбора Универзитета у Београду Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију (број 65/1).

ОБРАДА ПОДАТАКА

При статистичкој обради коришћене су методе дескриптивне и инференцијалне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, фреквенције, проценти, Кронбахов коефицијент α , χ^2 тест, t-тест, Коеново d, Пирсонова корелација и интервал поузданости од 95%). Анализа и обрада података вршена је у верзији 25.0 програма SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences Inc.*, Чикаго, Илиноис, САД). Интервали поверења и величина ефекта проверавани су коришћењем статистичког система KAL (www.kal.rs).

РЕЗУЛТАТИ

У оквиру Табеле 1 приказане су средње вредности, разлике средњих вредности и величина ефекта за скорове добијене на инструменту C-SHARP. Инспекцијом датог табеларног приказа уочава се да су родитељи најмање проблема детектовали у оквиру вербалне агресије, потом физичке агресије, затим малтретирања и прикривене агресије, док је највише проблема било истакнуто у оквиру супскале која осликава непријатељско понашање. Наставници – дефектолози, респективно, врло слично као и родитељи оцењују појавности у оквиру АП код ученика с лаком ИО, осим што се уочава да је учесталост понашања која доминирају у оквиру супскала Малтретирање и Непријатељство знатно израженија. Дакле, наставници сматрају да се испољавања обухваћена супскалом Непријатељство попут импулсивности, љутње, разбеснелости, зловољности, увредљивости, мрзовољности и испољавања обухваћена супскалом Малтретирање као што су отимање и ломљење туђих ствари, гурање других и уношење у њихов лични простор, чупање туђе косе и гађање предметима, значајно чешће дешавају него што то детектују родитељи. Статистички значајне просечне разлике добијене су при родитељској и наставничкој процени ајтема на супскалама Малтретирање ($t_{(76)} = -3,233$; $p < 0,01$; $d = 0,83$) и Непријатељство ($t_{(76)} = -2,350$; $p < 0,01$; $d = 0,61$). На осталим супскалама нису детектоване разлике између наставника – дефектолога и родитеља при оцењивању АП ученика. Дакле, родитељи су проценили да њихова деца испољавају мање непријатељства и малтретирања других него што су то проценили наставници – дефектолози.

Табела 1. Дескриптивне вредности ($AC \pm СД$) и разлика средњих вредности C-SHARP-а са величином ефекта

C-SHARP	Родитељи	Наставници – дефектолози	$t(76)$	d
Вербална агресија	$2,32 \pm 3,47$	$2,08 \pm 2,91$		
Малтретирање	$4,27 \pm 3,55$	$7,71 \pm 5,60$	$-3,233^*$	0,83
Прикривена агресија	$4,28 \pm 3,23$	$4,52 \pm 4,84$		
Непријатељство	$5,86 \pm 4,92$	$8,81 \pm 5,27$	$-2,350^*$	0,61
Физичка агресија	$3,54 \pm 3,76$	$3,79 \pm 4,01$		

Легенда: C-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; AC – аритметичка средина; СД – стандардна девијација

* $p < 0,01$

Релација између оцена родитеља и наставника – дефектолога на C-SHARP-у анализирана је уз помоћ Пирсонове корелације и представљена у Табели 2. Податак о прецизности оцена датих параметара добијених на испитаном узорку приказан је кроз интервале поверења (CI). Резултати показују да постоји позитивна и линеарна корелација одговора наставника – дефектолога на супскали Малтретирање и одговора родитеља на свим

супскалама ($p < 0,05$; $p < 0,001$). Иста ситуација уочена је и при корелацији одговора наставника – дефектолога на супскали Непријатељство и одговора родитеља на свим супскалама ($p < 0,05$; $p < 0,001$), осим што је добијена негативна повезаност између родитељских одговора на супскали Пасивна агресија и наставничких одговора на супскали Непријатељство ($r = -0,32$, $p < 0,05$, 95% CI [-0,54-(-0,06)]). Наставнички одговори на супскали Вербална агресија били су у позитивној корелацији са родитељским одговорима на супскалама Малтретирање, Пасивна агресија и Непријатељство ($p < 0,05$). Величина коефицијента која указује на снагу повезаности супскала потврђује да су корелативни односи били у опсегу од ниске до средње високе корелације. Повезаност одговора родитеља на супскали Вербална агресија и одговора наставника – дефектолога на супскали Пасивна агресија показала се као статистички значајна, али негативног смера, са мало заједничке варијансе ($r = -0,29$, $p < 0,05$, 95% CI [-0,51-(-0,03)]). Преостале испитане корелације показале су занемарљив део заједничке варијансе, те се закључује да не постоји релационо слагање између одговора родитеља и наставника – дефектолога на осталим супскалама C-SHARP-a.

Табела 2. Корелације између родитељске и наставничке процене на C-SHARP-у

Родитељи	Наставници – дефектолози				
	ВА/95% CI	М/95% CI	ПА/95% CI	Н/95% CI	ФА/95% CI
ВА	0,09/ [-0,17–0,34]	0,47**/ [0,24–0,65]	-0,29*/[-0,51– (-0,03)]	0,36*/ [0,11–0,57]	-0,11/ [-0,36–0,16]
М	0,37*/ [0,12–0,58]	0,41*/ [0,17–0,61]	0,16/ [-0,10–0,40]	0,52**/ [0,30–0,69]	-0,03/ [-0,29–0,23]
ПА	0,35*/ [0,10–0,56]	0,27*/ [0,10–0,50]	0,12/ [-0,15–0,37]	-0,32*/[-0,54– (-0,06)]	0,15/ [-0,12–0,40]
Н	0,42*/ [0,18–0,61]	0,44**/ [0,20–0,63]	0,08/ [-0,18–0,33]	0,34*/ [0,09–0,55]	0,19/ [-0,07–0,43]
ФА	0,14/ [-0,13–0,39]	0,31*/ [0,05–0,53]	0,06/ [-0,20–0,32]	0,45**/ [0,21–0,64]	0,13/ [-0,14–0,38]

Легенда: C-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; CI – Интервал поверења; ВА – Вербална агресија; М – Малтретирање; ПА – Прикривена агресија; Н – Непријатељство, ФА – Физичка агресија

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

У циљу откривања релација између Скале проблема и Скале провокација примењеног инструмента за сваку супскалу је израчуната Пирсонова корелација. Резултати приказани у Табели 3 дају преглед релација родитељских оцена на поменутих скалама, док су резултати релација оцена наставника – дефектолога у овом домену приказани у Табели 4. У Табели 3 униваријантне корелације кретале су се од 0,04 ($p > 0,05$) на Скали проблема и Скали провокације за вербалну агресију, до 0,56 ($p < 0,001$) на Скали проблема и Скали провокације за супскалу Малтретирање. Биваријантне корелације између

Табела 3. Пирсонова корелациона матрица између Скале проблема и Скале провокација C-SHARP-а (родитељи)

	ВА (пв)	ФА (пб)	ФА (пв)	Н (пб)	Н (пв)	ПА (пб)	ПА (пв)	М (пб)	М (пв)
ВА (пб)	0,04	0,49**	-0,07	0,69**	0,24*	0,72**	-0,08	0,59**	0,29*
ВА (пв)		0,28*	0,61**	0,09	0,68**	0,03	0,06	0,11	0,45**
ФА (пб)			0,39**	0,52**	0,34**	0,41**	0,14	0,61**	0,47**
ФА (пв)				-0,12	0,57**	0,06	0,17	0,01	0,51**
Н (пб)					0,19	0,71**	-0,09	0,44**	0,05
Н (пв)						0,13	0,16	0,09	0,57**
ПА (пб)							0,27*	0,56**	0,11
ПА (пв)								0,26*	0,54**
М (пб)									0,56**

Легенда: C-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; ВА – Вербална агресија; М – Малтретирање; ПА – Прикривена агресија; Н – Непријатељство, ФА – Физичка агресија; (пб) – Скала проблема; (пв) – Скала провокација

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Табела 4. Пирсонова корелациона матрица између Скале проблема и Скале провокација на C-SHARP-у (наставници – дефектолози)

	ВА (пв)	ФА (пб)	ФА (пв)	Н (пб)	Н (пв)	ПА (пб)	ПА (пв)	М (пб)	М (пв)
ВА (пб)	0,27*	0,52**	0,22*	0,81**	0,54**	0,80**	0,21	0,67**	0,33*
ВА (пв)		0,31*	0,77**	0,20	0,75**	0,35*	0,31*	0,26*	0,58**
ФА (пб)			0,48**	0,60**	0,43**	0,66**	0,29*	0,77**	0,66**
ФА (пв)				0,28*	0,31*	0,32*	0,33*	0,31*	0,54**
Н (пб)					0,29*	0,78**	0,44**	0,58**	0,31*
Н (пв)						0,46**	0,23*	0,21	0,64**
ПА (пб)							0,38*	0,69**	0,34*
ПА (пв)								0,47**	0,62**
М (пб)									0,74**

Легенда: C-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; ВА – Вербална агресија; М – Малтретирање; ПА – Прикривена агресија; Н – Непријатељство, ФА – Физичка агресија; (пб) – Скала проблема; (пв) – Скала провокација

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

осталих резултата кретале су се од -0,12 ($p > 0,05$) између Скале проблема непријатељског понашања и Скале провокације физичке агресије, до 0,72 ($p < 0,001$) између Скале проблема прикривене агресије и Скале проблема вербалне агресије. У Табели 4 која даје преглед релација наставничких оцена на Скали проблема и Скали провокације уочавају се нешто веће вредности коефицијената корелације, што указује на већу снагу повезаности супскала. Пирсонова матрица приказује да су се униваријантне корелације у случају наставничких процена АП ученика кретале од 0,27 ($p < 0,05$) на Скали про-

блема и Скали провокације за вербалну агресију, до 0,74 на Скали проблема и Скали провокације за супскалу Малтретирање ($p < 0,001$). Биваријантне корелације између осталих супскала кретале су се од 0,20 ($p > 0,05$) између Скале проблема непријатељског понашања и Скале провокације вербалне агресије, до 0,81 ($p < 0,001$) између Скале проблема непријатељског понашања и Скале проблема вербалне агресије.

ДИСКУСИЈА

Ова студија имала је за циљ утврђивање повезаности испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства код ученика с лаком ИО у односу на извештавање родитеља и наставника – дефектолога. При оцењивању конгруенције родитељских и наставничких верзија процене АП утврђено је да су се родитељи изјаснили да њихова деца испољавају мање непријатељства и малтретирања других него што су то проценили наставници – дефектолози. Родитељи и наставници изјаснили су се да су ученици с лаком ИО најмање склони вербалној агресији, потом физичкој агресији, те прикривеној агресији. Малтретирање је облик понашања који је с већим интензитетом присутности уочен од стране наставника – дефектолога него родитеља. Обе групе информаната истичу да је непријатељство доминантан формат при процени АП код ученика с лаком ИО. Неслагања при родитељској и наставничкој процени АП ученика с лаком ИО детектована су и у истраживањима претходних аутора у овој области (Радик и др. 2015). Исти истраживачи сматрају да ова реална разлика у понашању настаје зато што ученици заиста могу да показују другачије понашање у школи када остварују интеракцију са вршњацима и наставницима у односу на кућно окружење. У кућном и школском окружењу постоји различит број потенцијалних покретача АП, као и другачије формирана рутина у оквиру активности. Истиче се и чињеница да родитељи другачије перципирају и доживљавају АП детета с лаком ИО, у односу на наставнике – дефектологе (Радик и др. 2015). Родитељи чешће удовољавају дететовим захтевима током агресивних епизода, суочени са викањем, вриском, уништавањем и/или физичком агресијом детета усмереном према брату, сестри, или родитељима него што је то случај са наставницима – дефектолозима (Алингтон-Смит 2006).

Испитујући повезаност између оцена информаната на C-SHARP-у утврђено је да постоји корелација одговора наставника – дефектолога на супскалама Малтретирање и Непријатељство са одговорима родитеља на свим супскалама. Исто тако, наставнички одговори на супскали Вербална агресија били су у корелацији са родитељским одговорима на супскалама Малтретирање, Пасивна агресија и Непријатељство. Овај резултат указује на то да постоји извесна сличност између оцена ученичког понашања у кућном

и школском окружењу, а тиме је могуће добити више сложивих података који указују на специфичности развојне трајекторије ученика с лаком ИО. Конкретно, за испитивани узорак може да се тврди да супскале Малтретирање и Непријатељство представљају подручја која треба укључити у подршку потребама у оквиру индивидуалног образовног плана. С тим у вези, код ученика с ИО важно је утврдити разлоге јављања АП. Наводе се различите функције АП код ових ученика, као што су: привлачење пажње, преношење емоција, нелагодност, добијање приступа омиљеним активностима или предметима, самостимулација, перципирање школског окружења као непријатељског и слично (Балбони и др. 2020). Детектоване разлоге ове појаве треба евидентирати у педагошки профил, јер ће се на тај начин адекватно реализовати план подршке у оквиру мера индивидуализације и персонализованог програма наставе и учења. Унутар мера индивидуализације могуће је предвидети неке од бројних интервенционих поступака који су се показали ефикасним у циљу регулisaња АП код ученика с ИО, а то су: когнитивно реструктурирање, вежбе решавања проблема, технике опуштања, стратегије ране интервенције и групне когнитивно-бихевиоралне интервенције за контролу оваквог понашања (Робертс и др. 2020; Синг и др. 2013).

Корелације између Скале проблема и Скале провокација указују на то да готово све вредности наставничких оцена постижу статистички значајне односе, док у случају родитељских оцена вредности коефицијента указују на мању или занемарљиву снагу повезаности. Добијеним резултатима јасно је да су ове две скале повезане, без обзира на њихову теоријску различитост. Овакав резултат нам помаже да разумемо порекло АП, његов контекст и врсту интеракција у којима се таква понашања јављају.

Ова студија има и нека ограничења. Иако је узорак укључивао довољан број испитаника, није био репрезентативан за српску популацију ученика с лаком ИО, што искључује генерализацију. С обзиром на то да су у узорак укључени ученици с лаком ИО, резултати не могу да се односе на остале категорије ИО (умерена, тешка, дубока), као и на окружења која нису школска или кућна. Упркос својим ограничењима, ова студија доприноси литератури о АП ученика с лаком ИО, јер документује сличности и разлике између оцена родитеља и наставника – дефектолога. Практичне импликације студије могу да се односе на превенцију и третман АП у школском и кућном окружењу. Будуће студије треба да обухвате неколико старосних група од најранијег детињства до одраслог доба, како би се боље разумело на који начин се ова понашања развијају током времена. Налази студије о специфичностима АП ученика с ИО могу да се користе за креирање дела индивидуалног образовног плана у школи.

ЗАКЉУЧАК

Резултати ове студије указују на то да је непријатељство доминантан формат при процени АП код ученика с лаком ИО, те би највећу подршку требало планирати у том домену. Родитељи су проценили да њихова деца испољавају мање непријатељства и малтретирања других него што су то проценили наставници – дефектолози. Евидентирана је значајна конгруенција родитељских и наставничких верзија процене АП у бројним сегментима, тј. сличност између оцена ученичког АП у кућном и школском окружењу. Добијене специфичности ученика с лаком ИО у вези са повезаношћу испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства, треба описати у педагошком профилу, у плану мера индивидуализације и персонализованом програму наставе и учења.

ЛИТЕРАТУРА

Алингтон-Смит (2006): P. Allington-Smith, Psychiatric and behaviour disorders in children and adolescents with intellectual disabilities, In: A. Roy, M. Roy, D. Clarke (Eds.), *The Psychiatry of Intellectual Disability*, Oxon, UK: Radcliffe Publishing Ltd., 95–105.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2019): *Mission*. Retrieved in December 2019 from <http://www.aaidd.org>.

American Psychiatric Association (APA) (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed., Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Бабкок, Тарп, Шарп, Хепнер, Станфорд (2014): J. C. Babcock, A. L. T. Tharp, C. Sharp, W. Heppner, M. S. Stanford, Similarities and differences in impulsive/premeditated and reactive/proactive bimodal classifications of aggression, *Aggression and Violent Behavior*, 19(3), 251–262, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.002>.

Балбони, Ребекини, Елисеј, Тасе (2020): G. Balboni, G. Rebecchini, S. Elisei, M. J. Tassé, Factors affecting the relationship between adaptive behavior and challenging behaviors in individuals with intellectual disability and co-occurring disorders, *Research in Developmental Disabilities*, 104, 103718, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103718>.

Борса, Бандеира (2014): J. C. Borsa, D. R. Bandeira, The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q): evidence of validity in the Brazilian context, *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36, 89–100, <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2013-0051>.

Борса, Хаук-Фило, Дамасио (2019): J. C. Borsa, N. Hauck-Filho, B. F. Damásio, Proactive and reactive aggressive behaviors: Dimensionality of self-report scales, *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E47, <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.39>.

Вилнер (2015): P. Willner, The neurobiology of aggression: implications for the pharmacotherapy of aggressive challenging behaviour by people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(1), 82–92, <https://doi.org/10.1111/jir.12120>.

Војер, Вероу, Азиза, Деросиер, Шампу, Бедард (2005): P. Voyer, R. Verreault, G. M. Azizah, J. Desrosiers, N. Champoux, A. Bédard, Prevalence of physical and verbal

aggressive behaviours and associated factors among older adults in long-term care facilities, *BMC Geriatrics*, 5(1), 1–13, <https://doi.org/10.1186/1471-2318-5-13>.

Ђурић-Здравковић (2020): А. Ђурић-Здравковић, *Педагошка особа с њореме-
ћајем интелектуалног развоја*, Београд: Универзитет у Београду – Факултет за спе-
цијалну едукацију и рехабилитацију.

Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић (2009): А. Ђурић-Здравковић,
М. Јапунца-Милисављевић, Неки бихејвиорални проблеми деце са лаком интелекту-
алном ометеношћу, у: Д. Радовановић (ур.), *Истраживања у специјалној педагошкој*,
Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилита-
цију, 493–504.

Емерсон, Ајнфелд (2010): Е. Emerson, S. Einfeld, Emotional and behavioural
difficulties in young children with and without developmental delay: a bi-national perspec-
tive, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 583–593, [https://doi.org/10.1111/
j.1469-7610.2009.02179.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02179.x).

Емерсон, Робертсон, Вуд (2005): Е. Emerson, J. Robertson, J. Wood, Emotion-
al and behavioural needs of children and adolescents with intellectual disabilities in an
urban conurbation, *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(1), 16–24, [https://doi.
org/10.1111/j.1365-2788.2005.00658.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00658.x).

Ермаков, Абакумова, Федотова, Шатенина (2016): Р. N. Ermakov, I. V. Aba-
kumova, O. Fedotova, D. P. Shchetinina, Hostility as a psychological phenomenon and
object of scientific research, *International Journal of Environmental and Science Education*,
11(18), 10829–10837.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2019): *History of the IDEA*.
Retrieved in December 2019 from <https://sites.ed.gov/idea/>.

Кат, Лекавалир (2013): А. J. Kaat, L. Lecavalier, Disruptive behavior disorders
in children and adolescents with autism spectrum disorders: A review of the prevalence,
presentation, and treatment, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1579–1594,
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.012>.

Кемпс, Матис, Деврис, Ван Ингленд (2005): М. Kempes, W. Matthys, H. de
Vries, H. van Engeland, Reactive and proactive aggression in children: A review of theory,
findings and the relevance for child and adolescent psychiatry, *European Child and Adoles-
cent Psychiatry*, 14(1), 11–19, <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0432-4>.

Конор, Њукорн, Сејлор, Аман, Скахил, Роб, Џенсен, Витиело, Фајндинг,
Бутелар (2019): D. F. Connor, J. H. Newcorn, K. E. Saylor, B. H. Amann, L. Scahill, A. S.
Robb, P. S. Jensen, B. Vitiello, R. L. Findling, J. K. Buitelaar, Maladaptive aggression:
with a focus on impulsive aggression in children and adolescents, *Journal of Child and
Adolescent Psychopharmacology*, 29(8), 576–591, <https://doi.org/10.1089/cap.2019.0039>.

Молтено, Молтено, Финчилеску, Доз (2001): G. Molteno, C. D. Molteno,
G. Finchilescu, A. R. L. Dawes, Behavioural and emotional problems in children with intel-
lectual disability attending special schools in Cape Town, South Africa, *Journal of Intellectual
Disability Research*, 45(6), 515–520, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00368.x>.

Нелсон, Бернс, Кендл, Шонерт-Райкл (2018): H. J. Nelson, S. K. Burns, G. E.
Kendall, K. A. Schonert-Reichl, The factors that influence and protect against power imbal-
ance in covert bullying among preadolescent children at school: A thematic analysis, *The
Journal of School Nursing*, 34(4), 281–291, <https://doi.org/10.1177/1059840517748417>.

Николс, Хејстингс, Гриндл (2020): G. Nicholls, R. P. Hastings, C. Grindle, Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting, *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 40–54, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607659>.

Половина (2014): Н. Половина, Породични фактори повезани са вршњачким насиљем у школи, *Узданица*, XI(1), 63–72.

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2018): *Службени гласник Републике Србије*, бр. 74/18.

Робертс, Вилијамс, Грифит, Џонс, Хејстингс, Крејн, Брајнинг, Хор, Едвардс (2020): J. L. Roberts, J. Williams, G. M. Griffith, R. S. Jones, R. P. Hastings, R. Crane, L. Bryning, Z. Hoare, R. T. Edwards, Soles of the feet meditation intervention for people with intellectual disability and problems with anger and aggression – A feasibility study, *Mindfulness*, 11(10), 2371–2385, <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01454-y>.

Радик, Дејвис, Бакарис-Хамилтон, Оливер (2015): L. Ruddick, L. Davies, M. Bacarese-Hamilton, C. Oliver, Self-injurious, aggressive and destructive behaviour in children with severe intellectual disability: Prevalence, service need and service receipt in the UK, *Research in Developmental Disabilities*, 45–46, 307–315, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.019>.

Синг, Ланциони, Караша, Винтон, Мајерс, Синг, Синг, Синг (2013): N. N. Singh, G. E. Lancioni, B. T. Karazsia, A. S. W. Winton, R. E. Myers, A. N. A. Singh, A. D. A. Singh, J. Singh, Mindfulness-based treatment of aggression in individuals with mild intellectual disabilities: A waiting list control study, *Mindfulness*, 4(2), 158–167, <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0180-8>.

Смит (2016): P. K. Smith, Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention, *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532, <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>.

Фармер, Аман (2009): C. A. Farmer, M. G. Aman, Development of the children's scale of hostility and aggression: Reactive/proactive (C-SHARP), *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1155–1167, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.03.001>.

Хамилтон (2012): M. A. Hamilton, Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences, *Journal of Language and Social Psychology*, 31(1), 5–12, <https://doi.org/10.1177/0261927X11425032>.

Хоџетс, Николас, Звајгенбаум (2013): S. Hodgetts, D. Nicholas, L. Zwaigenbaum, Home sweet home? Families' experiences with aggression in children with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(3), 166–174, <https://doi.org/10.1177/1088357612472932>.

World Health Organization (WHO) (2016). *The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth Revision, Fifth edition* (ICD 10), Geneva: WHO.

Aleksandra A. Đurić-Zdravković

Mirjana M. Japundža-Milisavljević

University of Belgrade

Faculty of Special Education and Rehabilitation

Department of Oligophrenology

AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Summary: Aggressive behavior of students with intellectual disability is associated with numerous problems in school and home environment. Often, due to the presence of this form of behavior, students have a reduced quality of life, limited opportunities to adopt the correct formats of adaptive or social behavior, as well as difficult progress in school. The aim of this research was to determine the correlation between manifestation of verbal, covert and physical aggression, as well as bullying and hostility in students with mild intellectual disability, on one side, and the reports of parents and teachers – special educators on the other. The research sample included 57 students of fifth, sixth and seventh grade, who attended elementary schools for students with mental disabilities. *Children's Scale of Hostility and Aggression – Reactive/Proactive* was used to assess aggressive behavior. The results of the research noted hostility as the dominant format in the assessment of aggressive behavior in students with mild intellectual disability. Parents assess that their children show hostility and abuse towards others less often than teachers – special educators estimate. A significant congruence of parents' and teachers' versions of the assessment of aggressive behavior in numerous segments was obtained. The findings should be incorporated in child's pedagogical profile, in the plan of individualization measures and in the personalized educational program in order to implement an adequate intervention that would improve the control of aggressive behavior in students with mild intellectual disability.

Keywords: verbal, physical and covert aggression, hostility, bullying, mild intellectual disability, students.

Милан С. Комненовић

Предраг Ж. Живковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Душан П. Ристановић

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.018.3:37.013

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.161K](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.161K)

Прегледни рад

Примљен: 1. октобар 2022.

Прихваћен: 9. децембар 2022.

ТЕОРИЈСКЕ ДИЛЕМЕ КОНСТИТУИСАЊА ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПЕДАГОШКЕ ДИСЦИПЛИНЕ¹

Айспиракџ: Овај рад са теоријско-методолошког аспекта разматра питање могућности и оправданости конституисања домске педагогије као засебне педагошке дисциплине. Анализиране су три суштинске карактеристике које детерминишу одговор на постављено питање: а) одређење појмова 'дом ученика' и 'интернат' у релевантној литератури, б) позиција и функција дома ученика и интерната у васпитно-образовном систему и в) позиција домске педагогије у оквиру науке о васпитању и њен однос са осталим педагошким дисциплинама. Показано је да, када су домови ученика и интернати у питању, у научној и стручној литератури постоји сагласност да се ради о јединственим институцијама васпитно-образовног система које имају значајан педагошки потенцијал и утицај на ученике. Васпитно-образовни рад који се одвија у њима високо кореспондира са васпитањем и образовањем у породичном и школском контексту, али је и довољно специфичан да може да се сагледава са аспекта посебне педагошке дисциплине. Примењујући Бурдијеов приступ за одређивање конституисаности социјалних и друштвених наука, као и теоријску анализу релевантних научних радова, аутори закључују да је могуће и оправдано домску педагогију третирати као посебну педагошку дисциплину.

Кључне речи: дом ученика, интернат, домска педагогија, систем педагошких дисциплина, наука о васпитању.

УВОД

Нека од основних епистемолошких питања педагогије, као и осталих наука, тичу се проучавања природе и порекла фонда знања науке, њеног система, терминологије, као и систематског успостављања научног знања у засебне научне области, односно научне дисциплине (Антонијевић 2012,

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру 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).

2014). Систем педагошких дисциплина представља развијену и разгранату структуру која је међусобно повезана кумулативним знањима о васпитању. Као таква, она се континуирано надопуњују и усложњавају ширећи оквире педагогије као интегралне науке о васпитању. У складу са тиме, јавља се неколико значајних и отворених питања: Како се кроз парадигму педагошког фонда знања може посматрати систематско, организовано васпитање и образовање у домовима ученика и школским интернатима? Да ли васпитно-образовни рад у домовима ученика и интернатима представља међупростор између више педагошких дисциплина и дисциплина сродних наука? Да ли се ова област може конституисати (уколико већ није конституисана) у засебну педагошку дисциплину познату у литератури под појмом *домска* или *интернатска педагогија*? Да ли је ово „ћорсокак” у васпитно-образовној пракси који не може на теоријско-епистемолошкој основи оправдати сопствено постојање као засебне научне дисциплине? Према нашим сазнањима, у литератури још увек нема усаглашених одговора на наведена питања.

Полазећи од наведеног, циљ овог рада је да се утврде основне теоријске претпоставке могућности и оправданости конституисања домске педагогије као засебне педагошке дисциплине. Постављени циљ је операционализован кроз три истраживачка задатка: 1) утврдити кохерентност одређења појмова 'дом ученика' и 'интернат' у релевантној литератури; 2) утврдити позицију и функције дома ученика и интерната у васпитно-образовном систему; 3) испитати позицију домске педагогије у оквиру науке о васпитању и њен однос са осталим педагошким дисциплинама. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе релевантних теоријских научних радова у којима се разматрају поједина конститутивна питања домске педагогије као засебне педагошке дисциплине.

ДОМ УЧЕНИКА И ИНТЕРНАТ – ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМОВА

У литератури која се бави домском педагогијом наилази се на, у одређеној мери, различита одређења домова ученика и интерната. У зависности од тога шта подразумевају под појмом, нека одређења су шира, а нека ужа. Шири одређења обухватају разумевање дома ученика и интерната као установа у којима се реализује (1) васпитни рад, (2) школско учење, (3) смештај, (4) исхрана и (5) слободне активности, у шта спадају различите форме културних, забавних и спортских дешавања током школске године (Bass 2014; Howard 2016; Комненовић 2020а; Peyerl 2019; Züchner, Schrödter 2020). Ужа одређења обухватају појединачне сегменте живота и рада, попут онога у *Педагошком речнику* (Теодосић 1967) где се дом ученика описује као установа која има погодан васпитни утицај на ученике и где се обезбеђују егзистенцијални услови (смештај, исхрана). Желећи да представи ретроспективу де-

финисања, Анита Клапан (Klapan 1996) из одредница више аутора долази до закључка да је основни критеријум при дефинисању овог појма заправо епистемолошки аспект ових институција. Ауторка истиче да се у анализира-ним дефиницијама полази од питања да ли се домови ученика и интернати посматрају као институције васпитног (педагошког) или социјалног каракте-ра уз коментар да су обе функције подједнако значајне те да фаворизовањем једног од аспеката долази до непотпуног разумевања ових институција.

Када је у питању литература на немачком језику, најчешће се наводи како су домови ученика и интернати пре свега васпитно-образовне институ-ције, јер је њихова примарна намена васпитање и образовање деце. С друге стране, Пејлер (Peyler 2019) напомиње да домови ученика и интернати пред-стављају институције у којима се преплићу различите области друштвених активности, као и активности самих корисника (ученика) тако да оне пред-стављају школску, ваннаставну и друштвену средину, те се епитет *педого-ишки* не може сматрати и јединим, али је свакако основни из кога происти-чу остале активности које имају васпитни карактер. Конкретније одређење домова и интерната дају Кригер и Раушенбах (Krüger, Rauschenbach 2000) који истичу да су ово педагошке установе у којима школска деца живе и у којима је фокус на васпитању и образовању, односно на учењу и помоћи у свакодневици. Стручну помоћ ученицима пружа специјализовани кадар који ради на позицији васпитача у дому (Rühle 2017).

Тенорт и Типелт (Tenorth, Tippelt 2012) експлицитно наводе да се у домовима и интернатима живи поводом образовања, односно да образовни сегмент представља разлог за живот у тим установама. У објашњењу аутора стоји да они под образовањем не сматрају само похађање наставних часова у школи, већ дом и интернат сагледавају као могућност за допуну формалног образовања, као и за пун потенцијал неформалног и информалног образов-ног простора. Другачије речено, домови и интернати представљају институ-ције у којима је образовање *један од основних сејменаића*, али је већи акценат стављен на развој „људског бића у целини” (Kalthoff, према: Gibson 2014: 369) ради формирања аутономне, независне и самосталне младе особе (Наер 2015а; Loer 2015). Управо у томе и јесте *јединственосћ домова ученика и интернаића – у педогоишком пошеницијалу и уишцају на ученике*. Потенцијал се огледа у томе што један наставни дан у школи обично траје око 6 сати, док ученици унутар домова и интерната проводе далеко већи број сати у орга-низованим и испланираним активностима. Тиме корисници дома ученика и интерната добијају обogaћеније дневне активности кроз организовано учење, слободне активности у склопу установа и различитих секција креираних и праћених од стране адекватно обучених професионалаца (Bass 2014).

На основу реченог можемо закључити да су домови ученика и интер-нати установе које омогућавају ученицима из удаљених крајева да похађају жељену школу и да имају обезбеђене услове за егзистенцију, учење, рад, ра-

звој сопствених интересовања и личности у целини. Међутим, то не представља и једину активност и одређење ових установа. Наиме, поред образовног процеса, далекосежнији и значајнији је процес развоја личности који се реализује у оквиру васпитних и слободних активности. С обзиром на то да у дому ученика и интернату постоје различите друштвене активности, не може се рећи да ове институције представљају искључиво интересну сферу педагошке науке, већ би било исправније рећи да су то педагошке институције које се могу проучавати из аспекта више друштвених наука, а преваходно педагошке науке.

ПОЗИЦИЈА И ФУНКЦИЈЕ ДОМА УЧЕНИКА И ИНТЕРНАТА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Када је реч о историјату интерната, он сеже у далеку прошлост – као институција упоредо се развијала са институцијом школе (Bass 2014; Grandić, Stipić 2010; Graham 2012; Klapan 1996; Ladenthin 2009; Howard 2016) или, како то Бургер (Burger, према: Hilscher 2020: 1) истиче, историја интерната је стара „колико и сама људска култура”. Уз настанак разних филозофских школа, школа за припремање будућих свештених лица, војника или државних чиновника, интернат је представљао место где су ученици и учитељи живели заједно како би ученици били под јачим васпитним и образовним утицајем. У литератури на немачком говорном подручју појам интерната се први пут спомиње у раду Густава Шимелфенинга (Gustav Schimmelpfennig) *О интeрнатнoм образовању (Über Internatserziehung)* из 1895. године и подразумевао је затворену средину у којој се стицало знање и култивисало понашање појединаца (Peyerl 2019). Интернат је до данашњег времена сачувао неке своје основне карактеристике, док се дом ученика као институција појавио касније. Наиме, у савременом смислу *дом ученика* представља институцију у којој живе ученици који похађају различите типове средњих школа у граду у коме је дом, док је *интeрнатнi* интегрални део (најчешће) средње школе – војне, спортске и математичке гимназије, школе за музичке таленте, медицинске, пољопривредне школе, богословије, и, у прошлости, учитељских школа (Tenorth, Tippelt 2012; Tenorth 2019; Комненовић 2020b; Züchner, Schrödter 2020). Јединство образовног и васпитног процеса у школи са интернатом Гибсон (Gibson 2017: 16) описује као „замагљивање разлика и граница између животног и школског света”.

Сврха постојања домова ученика се, према *Педагошкој енциклопедији* (Potkonjak, Šimleša 1989), састоји у изједначавању услова за образовање ученика. Поред тога, у дому ученици имају обезбеђен смештај, исхрану, васпитни рад, помоћ при изради школских задатака и структурирано слободно време (кроз спортски, забавни и културни аспект). Владимир Росић (Rosić

2001) описује дом ученика као установу која припада трећем циклусу образовања и васпитања у којој се реализује посебан програм рада, чиме се испуњавају потребни егзистенцијални и педагошки услови. С обзиром на то да дом ученика испуњава поменуте егзистенцијалне потребе ученика, Јешић (2009) с правом наводи како дом ученика преузима и реализује одређене активности које се остварују у оквиру породичне заједнице, тако да домови и интернати на одређени временски период неким делом замењују породицу ученика. Оно што дом ученика и актери у њему не могу компензовати јесу емоционалне релације између чланова породице, присан породични однос. Свакако да дом ученика и васпитачи не могу у потпуности да замене односе у породици (што и није намера), али се то донекле може компензовати васпитним и саветодавним радом, сарадњом дома и родитеља, укључивањем родитеља у живот детета у дому редовним контактима и информисањем.

Упркос повезаности школе и дома ученика и интерната, Хилшер (Hilscher 2020) наводи како постоји неравноправност између ових институција у статусном смислу. Наиме, школе се углавном посматрају као главне и водеће институције, које Хилшер метафорично назива „лукузним паробродом” (Hilscher 2020: 169), док се домови ученика и интернати посматрају као „гумени чамац” и као такви представљају само (нужни) део система образовања и васпитања, односно помоћне установе. Слично томе говори и Хрватић (Hrvatić 2002) који домску педагогију посматра као помоћну дисциплину која представља више стручну него научну област. Хилшер указује на то да домови ученика и интернати имају потпуно легитимно право да постану „пилотски чамац” који ће служити као путоказ „лукузном пароброду” (школи). Као аргумент за такво виђење, аутор истиче да се у оквиру домова и интерната одвија примена стеченог знања, будући да у њима ученици живе. Не треба заборавити и да у домовима и интернатима постоје високо развијене ваннаставне секције у којима ученици могу да испоље своје афинитете у разним областима и обогате своје слободно време на адекватан начин. Уз то, важно је рећи да у дому и интернату постоји велики број неформалних активности које се реализују међу ученицима, што поспешује позитивну педагошку климу и интеракцију међу ученицима (Gibson 2017).

Дакле, „васпитање и образовање под једним кровом” представља уникатну карактеристику на основу које треба реизградити статус ових институција, као и теоријску утемељеност домске педагогије и оправданост у оквиру педагогије као матичне науке (Züchner, Schrödter 2020). Поред тога, усмеравање школских програма ка постигнућима у виду изградње компетенција и вештина код ученика даје још веће право овим институцијама да буду препознате као равноправни партнери са школама у васпитно-образовном систему јер то представља њихов терен. У складу са тим мењају се и правилници који се тичу стандарда компетенција за професију васпитача у дому ученика и школи са интернатом (Комненовић 2020a).

Питање које проистиче из претходног дела текста јесте *која је функција домова ученика и интерната*. Постављањем и дефинисањем функција добија се жељени правац организације рада и циља који се жели постићи (Merkens 2006; Lehrer et al. 2019). Поједини аутори као три основне функције ових институција често наводе социјалну, педагошку и психолошку (Birošević 2014; Kolesarić 2019; Rosić 2001, 2007; Zovko, Vukobratović 2018). Социјална функција се огледа у пружању друштвених услова у дому ученика / интернату како би се свим ученицима, без обзира на њихов социоекономски статус, пружила могућност похађања жељене школе. Дакле, социјална функција подразумева обезбеђивање основних егзистенцијалних услова свим ученицима ради образовања. Психолошка функција представља стварање оптималних услова за учење и рад, као и за пријатну климу међу ученицима и васпитачима зарад заједничког задовољства при раду и животу у дому/интернату. Педагошка функција се темељи на реализацији постављених циљева и задатака васпитно-образовног процеса, а нарочито у делу помоћи у учењу. С друге стране, у домаћој литератури се уочава нешто шири спектар основних функција, а чине га следеће: социјално-заштитна, социјализацијска, адаптациона, контролна и васпитна (Трнавац 2005; Јешић 2009; Grandić, Stipić 2010). Социјално-заштитна функција представља пружање могућности свим ученицима да похађају средњошколско образовање обезбеђивањем егзистенцијалних услова. Улога ове функције је да учениково „кретање образовном лествицом мање зависи од економске моћи родитеља, а више од интелектуалног потенцијала и залагања сваког ученика” (Јешић 2009: 25). Сличан став износе и страни аутори који у домовима ученика и интернатима виде могућност приступа ученика друштвеним, културним и образовним „богатствима”, односно капиталу (Bourdieu, Coleman, Fryer, према: Bass 2014; Sullivan 2001).

Суштина социјализацијске функције огледа се у адекватној социјализацији ученика са другим ученицима ради успешног функционисања у установи. Из социјализацијске произлази адаптациона функција, према којој се од ученика очекује да се усклади са правилима која постоје у установи и да се прилагоди социоемоционалној клими (Трнавац 2005). Када је у питању контролна функција, најпре се мисли на академски успех ученика током школовања. Важно је истаћи да домови ученика и интернати првенствено постоје како би ученицима олакшали процес образовања, те у складу са тим и обезбеђују адекватне услове за учење и развој. Васпитачи који раде са њима прате и анализирају ефекте рада и помажу им у реализацији задатих школских циљева. Поред тога, васпитач представља и спону између школе и родитеља – васпитач извештава родитеље о школском успеху и понашању ученика, тако да се разменом информација и обостраним интересовањем за ученика постиже боља *васпитна ситуација* (Јешић 2009). Васпитна функција дома огледа се у континуираној васпитној подршци ученику од стране васпитача. Ва-

спитна подршка дефинисана је основама васпитног програма рада васпитача и другим документима који ближе дефинишу и описују структуру њихових задужења (Комненовић 2020a). У радовима из немачког говорног подручја најчешће се наводи Ладентинова (Ladenthin 2009) класификација функција домова ученика и интерната на компензаторну, организациону и допунску. Важно је истаћи да су наведене функције међусобно повезане и проистичу једна из друге тако да се не могу поређати по хијерархији важности.

На основу реченог може се закључити да институције као што су дом ученика / интернат не представљају новину, већ се везују за саме почетке развијања школе. Узимајући у обзир њихову природу, ове институције с једне стране преузимају неке задатке из породичног аспекта живота, док са друге стране реализују одређене задатке из наставног, односно школског сегмента. Као такве, имају и више функција које се према различитим ауторима другачије и класификују, али се, уопштено говорећи, грубо могу поделити на основу социјалног, педагошког, контролног и психолошког аспекта. Наведене функције не представљају крајњи домен улога дома ученика и интерната, већ само тренутни научни резултат о могућностима ових институција као васпитно-образовне средине (Комненовић 2020a). Међутим, упркос заједничкој историји, школе и домови ученика / интернати немају једнаки статус у педагошкој пракси и теорији. О овом раскораку између педагошке теорије и праксе биће више речи у наставку рада.

МЕСТО ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ У СИСТЕМУ ПЕДАГОШКИХ ДИСЦИПЛИНА И ЛИТЕРАТУРИ

Када се говори о основним поделама унутар педагошке науке најпре се мисли на њену дисциплинарну разгранатост. Аутори на различите начине класификују педагошке дисциплине (Трнавац, Ђорђевић 2005), али се може уочити да се у већини јавља и домска педагогија као посебна педагошка дисциплина. Тако се у уџбенику *Педагогија* (Трнавац, Ђорђевић 2005) као основне педагошке дисциплине наводе општа педагогија, историја педагогије и методологија педагошких истраживања. У наставку се наглашава да „развијених научних дисциплина у педагогији има онолико колико има развијених подручја васпитно-образовног рада” (Исто: 64), при чему се за подручје васпитања у ђачким интернатима и домовима именује дисциплина *интернатска*, односно *домска педагогија*. Други критеријуми систематизације су узраст васпитаника и место извођења васпитања, у оквиру којих интернатска/домска педагогија такође налази своје место као равноправна дисциплина. У *Педагогији* других аутора (Krulj i sar. 2003) домска педагогија је такође препозната као посебна педагошка дисциплина која проучава „специфичности васпитно-образовног рада у разним домовима за васпитање

и образовање (дечји и ђачки домови, интернати, студентски домови и друго)” (Исто: 51). У неким старијим уџбеницима педагогије (Крнета i sar. 1968; Šimleša 1971) домска педагогија се спомиње као педагошка дисциплина која произлази из опште педагогије.

У *Општој педагогији* (Антонијевић 2013) основна подела педагошке науке је на општу педагогију, историју педагогије, методологију педагошких истраживања и дидактику. Када је у питању интернатска или домска педагогија, претпостављамо да се она у овој референци налази у критеријуму који се односи на чиниоце васпитања под називом *педагогија васпитних услова*, заједно са предшколском, школском, ваншколском, породичном и војном педагогијом. Домска педагогија се у *Основама педагогије* (Мушановић, Лукаш 2011) одређује као педагошка дисциплина у односу на критеријум институције. Према Росићу (Rosić 2007), постоји пет основних педагошких дисциплина: (1) општа педагогија, (2) методологија педагогије, (3) дидактика, (4) историја педагогије и (5) компаративна педагогија. Остале педагошке дисциплине произлазе из основних и изучавају процес васпитања и образовања у посебним условима (породична педагогија, предшколска педагогија, школска педагогија, домска педагогија, војна педагогија). Домска педагогија се одређује као „научна дисциплина опште педагогије која истражује васпитање у домовима, услове и могућности, организацију живота и рада, начела, методе и средства васпитног рада” (Rosić 2007: 52). Слично одређење домске педагогије као педагошке дисциплине може се пронаћи и у *Педагогији за учитеље и наставнике* (Matijević i sar. 2016).

Немачки аутори домску педагогију називају интернатском педагогијом (нем. *internat pedagogik*), што свакако није погрешно будући да се мисли на исту дисциплину. Цихнер и сарадници (Züchner et al. 2018) истичу да се у последњих 30 година врло мало писало о области васпитања и образовања у оквиру домова ученика и интерната. Радови који су у том периоду публиковани више су дескриптивног типа (рефлексивна праксе), док се радови у вези са теоријским аспектом ове дисциплине појављују као изузеци (Наер 2015b; Ladenthin 2009; Fitzek, Ley; Borchert et al., према: Züchner, Schrödter 2020). Тако, на пример, Рихарц (Richartz 2002) савремену домску педагогију посматра на основу трију функција: 1) подршке, (2) стимулисања ученика и (3) превазилажења конфликта. Суштина домске педагогије огледа се у холистичком приступу (1) васпитању, (2) образовању и (3) ученику. У том смислу, васпитање и образовање се посматрају као јединствени процес или, како то Хилшер метафорично наводи, васпитање и образовање се реализују „под једним кровом” (Hilscher 2020: 168). Уколико се сагледају дневне активности у домовима ученика и интернатима може се рећи да је управо то место интеграције и свеобухватног приступа васпитању и образовању – ученици одлазе у школе на наставу, након тога се враћају у дом/интернат где им је обезбеђен простор и време за учење, слободно време и одмор.

Како Грандић и Стипић истичу (Grandić, Stipić 2010), једино се још у оквиру домске педагогије, односно у домовима ученика и интернатима, и даље негује изворни смисао педагогије (грч. *paidagogus* – роб који води дечака). Управо та неуклопљеност домске педагогије као дисциплине и њеног предмета у познате и постојеће оквири педагошких дисциплина ствара неравнотежу и проблем у легитимизацији дисциплине у оквиру система педагошких дисциплина. О томе говори Стојнић (Stojnić 2002) који представља неколико тежњи ка асимиловању домске педагогије у друге дисциплине педагошке науке.

Наиме, прва тежња је изједначавање домске педагогије са породичном педагогијом, будући да интернати и домови ученика нису школе него места где ученици живе. Овакав став, према Стојнићу, изражавају практичари који посматрају дом/интернат као нужни смештај, а таквим тежњама иде у прилог и занемаривање основних разлога због којих ове институције и постоје од стране законодавца. Наиме, примарна пажња се усмеравала на егзистенцијалне услове у домовима (што не значи да је то лоше само по себи), а мање на васпитни програм рада. Важно је истаћи да је основни разлог зашто ученик одлази у други град *йохађање школе*, а не *сїановање изван родийїельскої дома*. Свакако да се у склопу васпитања и образовања у интернатима и домовима користе одређени модели породичног васпитања, али су превасходно „утемељени на домској организацији живота и рада” (Stojnić 2002: 12). Још један од разлога зашто не можемо поистоветити домску педагогију са породичном педагогијом јесте тај што се у склопу живота и активности ученика у дому ученика и интернату васпитним радом баве васпитачи који имају професионални ангажман и адекватно стручно образовање, док у контексту породице васпитни процес реализује родитељ/старатељ. Дакле, васпитање у оквиру домске педагогије не настоји да замени и одбаци васпитање у склопу породичне педагогије, али се свакако на њега ослања, надовезује и надограђује.

Друга тежња је асимилација домске педагогије у школску педагогију. Стојнић сматра да су тој тендецији допринели кадрови који раде на васпитачким местима, а нису обучени за такву позицију. Свакако да се процес учења одвија у оквиру дома и интерната у различитим облицима (било као реализација школских обавеза или као ваннаставне активности), да се траже најадекватније методе за учење, да се спроводи организација времена за учење јер овај процес представља једну од најосновнијих активности ученика, али учење није и једина активност. Велики удео у дневној расподели времена представљају и васпитне и педагошке организоване активности у слободном времену (Комненовић 2018). Стојнић (Stojnić 2002) као круцијалну разлику између домске и школске педагогије издваја усмереност школске педагогије ка предметним наставницима, док се домска педагогија подједнако бави и васпитачима и васпитаницима. Поред тога, поставља се питање да ли се у

школи реализује само наставни процес или школа и школовање представљају много шири процес од дидактичког предмета интересовања. Не треба заборавити структуру васпитно-образовних активности школе која се дели на наставне и ваннаставне активности у којима се наглашава повезаност школе са локалном заједницом са циљем адекватнијег утицаја на ученике.

На основу претходног дела текста може се поставити питање зашто се тежи асимилацији домске педагогије у друге педагошке дисциплине. Уколико разлог лежи у сличности предмета изучавања између породичне, домске и школске педагогије, треба подсетити да се ове дисциплине свакако баве истим субјектом (учеником), али важан фактор представља *контекст у коме се тај субјект налази*. Уколико се позовемо на место реализовања васпитно-образовног рада као критеријум дисциплинаризације, може се закључити да *домови ученика и интернајни представљају контекст који је у истом мери јединствен као што су породични дом или школа, иако да се домска педагогија не може сврстати у окриље породичне и школске педагогије*. Дисциплину такође детерминише и јединствено становиште према проблему. Наиме, када „више наука проучава исти проблем (када имају исти материјални предмет), оне то не чине на исти начин, него том проблему прилазе са сопственог становишта, с друкчијим циљем, те им, према томе, формални предмет (аспект, приступ) није исти” (Коцић 2004: 32). Дакле, све три педагошке дисциплине се баве истим субјектом (учеником) и истим предметом (васпитањем и образовањем), али је *контекст* оно што их чини различитим дисциплинама.

Научном дисциплином означава се сегмент науке чији је предмет изучавања неко уже подручје у оквиру ширег, матичног. Поред ужег подручја, неопходно је да постоји и „довољно сазнања о том делу предмета науке ради конституисања у релативно самосталну целину” (Банђур, Поткоњак 1999: 110). Бурдије (Bourdieu 1995) описује научну дисциплину и као скуп одређених односа између „места, ауторитета и друштва професионалаца који се специјализују у систематској продукцији нових открића путем научног истраживања” или, како су то јасно изнели Хофстетерова и Шневли (Hofstetter, Schneuwly 2002), дисциплинаризација представља исход специјализације, диференцијације и институционализације.

Према Бурдијеовом схватању, свака дисциплина мора да поседује следеће карактеристике како би била препозната као легитимна.

1. „Институционално оснивање: дисциплина се може друштвено прихватити уколико њена заснованост проистиче из државних институција или универзитета.

2. Предмет открића – креирање открића циља на низ предмета препознатих од стране истраживача одређене дисциплине и ако предмете изучавања деле са истраживачима других дисциплина. Професионализација

истраживања омогућава перманентно стварање и преиспитивање теоријских појмова и модела и метода који конституишу предмете и циљеве истраживања.

3. Мрежа комуникације – дисеминација научних открића одвија се коришћењем посебних мрежа комуникације које чине: (1) разна издања (часописи, едиције), (2) удружења и асоцијације истраживача на различитим нивоима научне хијерархије и (3) научни скупови (конгреси, семинари и слично).

4. Социјализација и образовање – дисциплина уводи и социјализује професионалце за рад у сопственом научном подручју. Поред неопходне кадровске обнове, овај задатак има за циљ и одређивање критеријума за легитимацију сопствене научне репродукције.

5. Механизми регулације, правила и друштвене конвенције. Дисциплина одређује правила зарад креирања друштвених конвенција попут услова за чланство, правила дистрибуције, начина разрешавања конфликта” (Bourdieu 1995).

Овај Бурдијеов приступ социјалним, односно друштвеним наукама (у које спада и педагогија), приказан је како би се размотрило шта од поменутих ставки домска педагогија (већ) има изграђено.

1. Институционално препознавање од стране државе или универзитета постоји будући да су (1) институције дома ученика и интерната укључене у васпитно-образовни систем, док се (2) васпитачки кадар образује на високошколским установама за професију васпитача у дому.

2. У домовима ученика и интернатима се увелико истражују различити аспекти живота и (школског) рада ученика попут учења, провођења слободног времена, ученичких навика и других истраживачких предмета који се тичу друштвених наука, док је узорак испитивања и популација васпитача и ученика. Домска педагогија се превасходно ослања на методологију истраживања матичне науке, али и других друштвених наука.

3. Када је у питању мрежа комуникације она се, у контексту домова ученика и интерната као и домске педагогије, реализује преко педагошких научних часописа, заједнице васпитача у домовима, научним и стручним скуповима, обавезним стручним усавршавањем у виду семинара, трибина и остало.

4. Дисциплина се изучава у оквиру матичне науке (педагогије), као и у оквиру самосталних студијских програма на нивоу струковних и академских студија где се будући васпитачи образују за практични рад, као и за научно поимање дисциплине.

5. Овај сегмент је покривен законима који се тичу образовања и васпитања, различитим правилницима и стандардима који су прописани од стране законодавца.

Иако се у литератури могу пронаћи ставови да се домска педагогија као дисциплина није потпуно конституисала и да овај облик васпитно-образовног рада није довољно истражен у пракси (Backes 2000; Vukasović 2001; Deppe 2019; Gaztambide-Fernández 2009; Kolesarić 2019; Martin et al. 2014; 2015; Papworth 2014; Rosić 2007; Ćuk 2012), из представљеног се може констатovati да домска педагогија поседује све ставке „по Бурдијеу”, односно да се *може говорити о домској педагогији као регуларној и легитимној педагошкој дисциплини* која има своје практично деловање у оквиру домова ученика и интерната. У тим институцијама раде васпитачи који се образују за професију на високошколским установама. Своје теоријско утемељење домска педагогија заснива на теоријама педагошких и осталих друштвених наука.

Свакако да домска педагогија није једина педагошка дисциплина која има проблема са верификацијом сопственог постојања. Вујисић-Живковић указује на проблем дисконтинуитета између педагошке теорије и праксе када је у питању верификација практично-професионалних педагошких профила у оквиру опште педагогије. Стишвех (Stichweh, према: Vujisić-Živković 2008) истиче да постоји примарна и секундарна дисциплинаризација. Наиме, у примарну спадају све оне дисциплине које суштински немају дефинисано поље деловања, односно „дисциплинаризација се не одвија у оквирима професионалног знања већ у односу на академско знање, а само последично долази до формирања професионалног става”. У секундарну спадају све оне дисциплине које суштински постоје у професионалном облику и пољу и у „коме се акумулира професионално знање” (Vujisić-Živković 2008: 545). Према овој подели може се са сигурношћу рећи да домска педагогија као дисциплина припада другој категорији.

Тешко је поставити дисциплинарне границе за сваку поједину научну дисциплину ако се узме у обзир да је почетком 21. века постојало око 9000 научних дисциплина (Цветковић 2012). С друге стране, једно од основних начела научног сазнања јесте да се одређени научни проблем посматра из више углова (наука) како би се добила што објективнија представа о проучаваном садржају (Банђур, Поткоњак 1999; Живковић 2004; Кушевић 2020; Цветковић 2012). Процеси интердисциплинарности, мултидисциплинарности и трансдисциплинарности су пожељни и представљају „искорак из традиционалног аутистичког схватања поља истраживања” (Живковић 2004: 70), али је важно истаћи да се тиме не одбацује значај и вредност посебних дисциплина и њихових наука већ они представљају *алат* за боље разумевање. Посматрајући васпитно-образовни процес као суштинску активност

педагошке науке и њених дисциплина, може се утврдити да и друге науке имају интереса за проучавање ове активности (попут социологије, психологије, економије, филозофије, кибернетике и других).

Оно што никако не треба заборавити јесте да је наука и научно сазнање резултат људског достигнућа тако да није унапред дата и временом се може мењати у складу са новим сазнањима (Живковић 2004). Континуирани развој педагошке науке са собом доноси дисбаланс између педагошке теорије и праксе. Управо се тај *међуипросјор* може посматрати као *иницијална кајтисла* у развоју и редефинисању постојећих односа између педагошких дисциплина и предмета њихових изучавања (Vujisić-Živković 2008). На основу реченог може се констатовати да домска педагогија има легитимитет да се нађе у основној категоризацији педагошких дисциплина на основу категорија (1) *месџа* реализације васпитно-образовног рада, (2) *узрасџа* испитаника и (3) *конџексџа* у којем се васпитање и образовање реализује.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља покушај идентификовања проблема који су везани за теоријско-методолошко утемељење педагошке дисциплине која је позната у литератури под именом *домска џегаџџија* (у немачком говорном подручју *инџернаџска џегаџџија*). Прецизније речено, намера аутора била је да се укаже на могућности верификације, односно конституисања домске педагогије као педагошке дисциплине. Најпре је представљено одређење појмова 'дом ученика' и 'интернат' помоћу релевантне литературе, затим и позиција ових институција у савременом васпитно-образовном систему, приказане су њихове најзначајније функције и, на крају, представљен статус и позиција домске педагогије у склопу науке о васпитању, као и њен однос са другим педагошким дисциплинама.

Теоријском анализом релевантних научних радова могу се изнети следећи закључци.

1) Домови ученика и интернати се у литератури описују као институције са веома значајним педагошким потенцијалом и утицајем на ученике и као такве јединствене су у васпитно-образовном систему;

2) Домска педагогија се бави процесом школског учења, васпитним активностима које се настављају и логички повезују са породичним васпитањем, социјализацијом, еманципацијом ученика кроз процесе усвајања знања, вештина, навика и неговањем ученичких интересовања у виду организованих слободних активности. Наведеним ставкама се домска педагогија бави искључиво из перспективе услова живота и рада који су карактеристични и јединствени за дом ученика и интернат. Ови проблеми припадају и другим

дисциплинама, али то никако не умањује значај доприноса домске педагогије. Можемо рећи да између школе и породице као институција стоји дом ученика и интернат (односно домска педагогија) који и од школе и породице преузимају одређене задатке придодajući сопствени контекст и позицију;

3) Према Бурдијеовом одређивању конституисаности социјалних и друштвених наука и на основу теоријске анализе представљених релевантних научних радова, закључује се да се домска педагогија легитимно може назвати посебном педагошком дисциплином;

4) Домска педагогија је педагошка дисциплина која за предмет проучавања има васпитање и образовање (у ширем и ужем смислу) ученика који живе у домовима ученика и интернатима. Домска педагогија произлази из опште педагогије и као засебна дисциплина се може категорисати на више начина: према (1) месту реализације васпитно-образовног рада, (2) узрасту и (3) специфичном васпитном процесу и деловању на васпитанике, односно контексту;

5) Када је у питању теоријски аспект дисциплине, сматрамо да се домска педагогија може користити општим педагошким теоријама и правцима, као и теоријама друштвених наука које се тичу хуманистичког и холистичког приступа личности.

Када су у питању ограничења овог рада, она се могу огледати у већем броју теоријских радова који су анализирани у овом истраживању. Аутори су се потрудили да пронађу што више теоријских расправа о домској педагогији и највише резултата су пронашли код немачких аутора, док су у енглеском говорном подручју пронашли тек неколико радова више дескриптивног типа. Поред тога, у овом раду аутори су користили само Бурдијеово одређивање конституисаности науке. Истраживачима који се у будућности заинтересују за истраживање ове области препоручује се да користе што више нових извора о домској педагогији, као и да испитају друге могућности теоријског заснивања домске педагогије као педагошке дисциплине.

ЛИТЕРАТУРА

Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет.

Антонијевић, Р. (2013). *Ошћа педагогија*. Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

Антонијевић, Р. (2014). *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију.

Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд, Савез педагошких друштава Југославије.

Backes, O. (2000): *Jugendhilfe in Internaten. Konzepte, Praxis und Entwicklung stationärer Jugendhilfe in Internaten in freier Trägerschaft*. Frankfurt (Main).

Bass, L. (2014). Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *The Journal of Educational Research*, 107:1, 16–35, DOI: [10.1080/00220671.2012.753855](https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753855).

Birošević, V. (2014). Povijesni osvrt na pojavu i razvoj učeničkih domova. *Napredak*, 155(3), 323–332.

Bourdieu, P. (1995). La cause de la science. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106(1), 3–10, https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1995_num_106_1_3131.pdf.

Vujišić-Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, LXIII(4), 540–554.

Vujišić-Živković, N. (2009). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – drugi deo: Savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, LXIV(1), 42–59.

Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „Mi“.

Deppe, U. (2019). Nur eine Episode? Überlegungen zu den Sozialisationsbedingungen und Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 212–226.

Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school?. *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128, <https://doi.org/10.3102%2F0034654309339500>.

Gibson, A. (2014): Exzellente Persönlichkeiten und verantwortungsbewusste Potenzialträger im Fokus – Konstruktionen des Schülerhabitus in exklusiven Internatsgymnasien. In: W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch, (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S., 368–387.

Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.

Grandić, R. i Stipić, M. (2010). *Prilozi domskoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola za strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Graham, A. G. (2012). The power of boarding schools: a historiographical review. *American Educational History Journal*, 39(1–2), 467–481, <https://link.gale.com/apps/doc/A305660543/AONE?u=anon~60b4a30f&sid=googleScholar&xid=b8472089>.

Haep, C. (2015a): Das Internat als 'fürsorgliche' Institution. In: C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik*. Würzburg, 123–134.

Haep, C. (Hrsg.) (2015b). *Grundfragen der Internatpädagogik. Theorie und Praxis*. Würzburg, Königshausen & Neumann.

Hilscher, E. (2020). Internatpädagogik – Wie kann es heute auch wirtschaftlich gelingen? *Engagement*, 38(3), 168–175.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002): Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3–26.

Howard, W. A. (2016). *Adjusting to boarding in an international boarding school: A grounded theory research study* (Doctoral dissertation), Canada: Nipissing University.

Hrvatić, N. (2002). Domska pedagogija: od teorije do odgojne prakse. U V. Rosić (ur.), *Odnos pedagoškijske teorije i pedagoške prakse* (190–202). Rijeka: Filozofski fakultet.

Јеших, Д. (2009). *Домска педагогика*. Јагодина: Педагошки факултет.

Kolesarić, P. (2019). Odgojno djelovanje u učeničkom domu. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3(3), 51–66.

Конкурс за пријем ученика средњих школа у Републици Србији у установе за смештај и исхрану ученика за школску 2020/2021. годину (2020). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Привредно друштво Просветни преглед д. о. о.

Конкурс за пријем ученика средњих школа у Републици Србији у установе за смештај и исхрану ученика за школску 2021/2022. годину (2021). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Привредно друштво Просветни преглед д. о. о.

Комненовић, М. (2018). Поставке слободног времена ученика у домовима средњих школа. У: М. Лончар-Вујновић (прир.), *Наука без граница: Образовање без граница*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, 399–414.

Комненовић, М. (2020а). Улога, место и значај дома ученика средњих школа у васпитно-образовном систему. *Зборник радова*, 23(22). Ужице: Педагошки факултет у Ужицу, 67–84. DOI: [10.5937/ZRPFU2022067K](https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022067K)

Комненовић, М. (2020б). Проблеми дефинисања предмета домске педагогије. У: С. Маринковић (прир.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (217–230). Ужице: Педагошки факултет. DOI [10.46793/STEC20.217K](https://doi.org/10.46793/STEC20.217K).

Коцић, Јб. (2004). Проблем дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука. У: Н. Трнавац (ур.), *Југословенска педагогика друге половине 20. века* (23–38). Ужице – Београд: Учитељски факултет – Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Klapan, A. (1996). *Učenje u učeničkom domu*. Rijeka: Pedagoški fakultet.

Krneta, Lj. i Potkonjak, N. (1968). *Pedagogija 1 i 2*. Zagreb: Matica hrvatska.

Krulj, R., Kačapor, S. i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.

Krüger, H. & Rauschenbach, T. (2000): Einleitung. In: dies.. (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*. Opladen, 9–14.

Кушевић, Б. (2020). Чиме се бави породична педагогија: позиција породичне педагогије у хрватском и међународном научном простору. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 52 (1), 40–80, <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001040K>.

Ladenthin, V. (2009). Das Internat im Schulsystem. In: V. Ladenthin, H. Fitzek, & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (154–272). Würzburg: Ergon.

Lehrer, J., Bauer, J. & Wohlmuth, G. (2019). Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektiven, https://www.lbsheim-hallein.salzburg.at/fileadmin/user_upload/Systematische_paedagogische_Weiterentwicklung_der_Berufsschulinternate_phscript_2018_Nr._13.pdf.

Loer, B. (2015). Das Internat als Lernort. In: C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik: Theorie und Praxis* (S. 199–214). Würzburg: Königshausen u. Neumann.

Marić Jurišin, S. (2018). Humanističko-ekološka dimenzija u teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo. *Pedagoška stvarnost*, 64(1), 62–75.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. & Liem, G. A. (2014). Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007–1049.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. & Malmberg, L. E. (2015). Motivation, Engagement, and Social Climate: An International Study of Boarding Schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772–787.

Matijević, M., Bilić, V. & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5>.

Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Rosić, V. (2001). *Domski odgoj*. Rijeka: Grafrade.

Rosić, V. (2007). *Domska pedagogija*. Zadar: Naklada.

Richartz, A. (2002). Unterstützen – Anregen – Konflikte bewältigen: Grundlagen einer modernen Internatpädagogik. In: A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente*. Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26–28. September 2001 (S. 54–66; 96–97). Frankfurt a. M.: DSB.

Rühle, J. L. (2017). *Jugend zwischen Familie und Internat – Eine biografie-rekonstruktive Studie zur Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter*. Doktorarbeit, Universität Gießen.

Potkonjak, N. i Šimleša, P. (gl. ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Papworth, B. (2014). *Attending Boarding School: A Longitudinal Study Of Its Role in Students' Academic and Non-Academic Outcomes*. Doctoral Thesis. University of Sidney: Faculty of Education and Social Work.

Peyerl, K. (2019). *Jugend im Internat Eine Untersuchung zum Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Spannungsverhältnis von Jugend- und Organisationsleben*. Marburg: Philipps Universität, Dissertation.

Čuk, M. (2012). Odgojni rad odgajatelja i ponašanja učenika u učeničkim domovima. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 223–238.

Cookson, P. W. (2009). Perspectives on elite boarding schools. In: M. Berends, M. G. Springer, D. Ballou, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of research on school choice* (pp. 461–478). New York, NY: Routledge.

Stojnić, M. (2002). *Dom učenika druga škola*. Beograd: Institut za ekonomiku i finansije.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 893–912.

Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2005). *Педагоџија*. Београд: Наклада.

Трнавац, Н. (2005). *Прилози домској – интернајској педагоџији*. Школска педагогија – предавања и чланци – друга књига. Београд: Научна књига комерц.

Tenorth, H. E. & Tippelt, R. (2012). Internatsformen. In: dies. (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Tenorth, H. E. (2019): *Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt. Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 160–181.

Теодосић, Р. (гл. ур.) (1967). *Педагошки речник*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Цветковић, М. (2012). Неопходност интердисциплинарног проучавања социјално-педагошких феномена. У: С. Димитријевић, Е. Миљковић-Бојанић, Д. Захаријевић, Ј. Тодоровић, Б. Јевтић, Ј. Марковић, Д. Поповић-Срдановић, Д. Машовић, Д. Марковић, Д. Павловић, и С. Благојевић (ур.), *Образовање и савремени универзитети*, тематски зборник радова са научног скупа (стр. 119–133). Ниш: Филозофски факултет.

Zovko, A. i Vukobratović, J. (2018). Domske aktivnosti u kontekstu pedagogije slobodnog vremena. U: N. Kepeš (ur.), *Izazovi i perspektive pomagackih profesija 1* (219–236). Bihać: Islamski pedagoški fakultet.

Züchner, I., Peyerl, K. & Siegfried, L. M. (2018). Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 417–440.

Züchner, I., Schrödter, M. (2020). Internate. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, H. U. Otto (Eds), *Handbuch Ganztagsbildung*. Springer VS, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_84.

Живковић, П. (2004). Интердисциплинарност – начело и услов развоја педагогије. *Зборник радова Филозофског факултета*, XXXIV, 65–78.

Šimleša, P. (1971). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Milan S. Komnenović

Predrag Ž. Živković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

Dušan P. Ristanović

Department of Didactics and Methodology

THEORETICAL DILEMMA OVER THE CONSTITUTION OF BOARDING SCHOOL PEDAGOGY AS A PEDAGOGICAL DISCIPLINE

Summary: From theoretical and methodological point of view, this paper examines the possibility and justification of establishing Boarding school Pedagogy as a separate pedagogical discipline. Three essential characteristics that determine the answer to the question were analyzed: a) the definition of the terms 'boarding school' and 'dormitory' in the relevant literature, b) the position and function of boarding school and dormitory in the educational system and c) the position of Boarding school Pedagogy within the science of education and its relationship with other pedagogical disciplines. It has been shown that, when it comes to boarding school and dormitory, there is an agreement among authors that these are unique educational system institutions that have significant pedagogical potential

and impact on students. The educational role of the institutions highly corresponds with the one of family and school, but it is specific enough to be considered as a separate pedagogical discipline. Applying Bourdieu's approach to determining social sciences, as well as a theoretical analysis of relevant scientific papers, the authors conclude that it is possible and justified to treat Boarding school pedagogy as a separate pedagogical discipline.

Keywords: boarding school, dormitory, boarding school pedagogy, system of pedagogical disciplines, science of education.

Данијела Н. Василијевић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Ужицу

Катедра за педагогију и психологију

Катедра за методике

УДК 811.111:004.4'414(075)

111.821:323.17-057.87

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.181V](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.181V)

Оригинални научни рад

Примљен: 30. септембар 2022.

Прихваћен: 9. децембар 2022.

Хаџи Живорад М. Миленовић

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Лепосавићу

Катедра за педагогију и психологију

Бранка М. Аџић

ОШ „Нада Матић”

Ужице

НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У УЏБЕНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Полазећи од становишта да настава страног језика може представљати значајан ресурс за упознавање националних обележја других, али и одличан образовни контекст за идентификацију, спознају и промоцију властитог идентитета, анализирају су уџбеници енглеског као страног језика. Тачније, у раду су презентовани резултати истраживања спроведеног 2022. године са циљем утврђивања доприноса уџбеника енглеског језика као страног формирању и снажењу српског националног идентитета ученика старијих разреда основне школе. У теоријским оквирима рада, полазећи од одређења појма 'национални идентитет', дистинктивне концептуализације, даје се преглед сличних истраживања као полазне основе компарирања крајњих резултата истраживања. Субјектом различитих полазишта, национални идентитет је операционализован у 12 категорија: религија, обичаји и традиција, национална осећања, језик, симболи и обележја, солидарност и заједништво, културна баштина, важне личности, географски појмови, историјске теме, породица и опште информације. У истраживању су примењене метода теоријске анализе и метода анализе садржаја. Јединице анализе су: а) реченице основног текста уџбеника, б) реченице додатног информативног садржаја; в) сликовни садржај основног и додатног текста; г) задаци и налози, такође, основног и додатног текста уџбеника. Истраживањем су обухваћени уџбеници енглеског језика три различита издавача, и то за пети, шести, седми и осми разред основне школе, лиценцирани у Републици Србији (N = 12). Резултати истраживања су показали да уџбеници не доприносе формирању и снажењу националног идентитета ученика основношколског узраста, у погледу свих разматраних категорија националног идентитета. Спроведена анализа имплицира да је неопходно садржаје националног значаја оснажити и у већој или мањој мери инкор-

порирати у све тематске целине, чиме би се и значајно повећао укупни удео садржаја о националном идентитету.

Кључне речи: национални идентитет, уџбеници енглеског језика, глобални идентитет, анализа садржаја, ученици основношколског узраста.

УВОД

Стварањем Европске уније, глобалне културе и промовисањем глобалних интеркултуралних вредности лишених појединачних економских, културолошких и националних наратива, актуализују се питања везана за европски и национални идентитет, њихов међуоднос и компатибилност (Каменов и др. 2006; Мухић 2009; Васиљевић 2015; Чичак, Жушкић 2013). Има мишљења да глобализација доприноси снажењу националних осећања (Сакач, Штрангарић, Марковић 2017), али и оних супротних овом, који полазе са становишта да се глобализација као космополитски феномен промовише на рачун националног идентитета (Васиљевић 2015). Присутна је и теза о постојању вишеструких идентитета где спољни контекст опредељује њихову појавност (Стоица 2016; Чичак, Жушкић 2013).

Ове научно-стручне дилеме егзистирају и у пољу образовања: поставаља се питање у којој мери и на који начин градити национални идентитет у глобалистичком друштву (Торми 2006; Васиљевић 2015). Неоспорно је да се неговање националног идентитета мора заснивати на темељном научном проучавању процеса и ефеката глобализације, те да образовне политике треба градити кроз критичко сагледавање релација глобалног и националног, а у циљу заштите националног и културног идентитета (Цветковић 2002; Димитријевић 2013; Королу, Елбан 2020). У том смислу, драгоцени су сви научно-стручни радови из различитих предметних области свих циклуса образовања који ће имати трансфер ка актерима образовних политика (креаторима наставних планова и програма, ауторима уџбеника, практичарима).

Национални идентитет се најчешће дефинише као скуп спознаја и емоција које изражавају однос појединца према нацији (Берет, Дејвис 2008), такође и као део социјалног идентитета који одражава самопоимање и самоодређење појединца као члана одређене националне групе коју карактерише заједничко историјско и културно наслеђе, вредности и веровања (Брубејкер 1994), али и као подударност концепта самоидентитета и концепта нације (Хоцинс, Молони, Винскел 2015).

Национални идентитет, према Барету, подразумева: а) субјективно уверење појединца о припадању нацији; б) осећај националне припадности; в) ставове и емоције према нацији; г) стереотипе о типичним карактеристикама и особинама представника властите националне групе и других националних група; д) искуство инклузије и перцепције себе као сличног осталим

члановима националне групе; и ђ) вољу и спремност појединца да интернализује националну културу, вредности и норме понашања (Берет 2005). Готово идентичне дефиниције могу се пронаћи и у радовима неких других аутора (Фини 1990). Берет детаљније појашњава вишедимензионалност појма националног идентитета указујући на његове когнитивне и афективне елементе: категоризацију сопства као члана националне групе, приписивање важности националном идентитету, осећај припадности националној групи, познавање националних симбола, историје, вођа и обичаја, национална осећања (попут националног поноса) и осећања према својој националној групи и другим националним групама (Берет 2005), док Смит (Смит 1991, 1998) вишедимензионалност доводи у везу са територијалним, етничким, културним, економским и правно-политичким одредницама.

Идентификација српског националног идентитета могућа је преко следећих елемената: српски језик, српско писмо, историјско искуство, улога православља и Српске православне цркве, као и питање националне државе као фактора националног идентитета (Суботић 2011; Миленовић 2014); односно категорија: религија, обичаји и традиција, национална осећања, језик, симболи и обележја, солидарност и заједништво, културна баштина, важне личности, географски појмови, породица, опште информације итд. (Василијевић и др. 2021).

МЕТОД

Полазећи од претпоставке да уџбеници страног језика могу значајно допринети како спознаји вредности глобалне заједнице и глобалног идентитета, тако и спознаји националног идентитета ученика којима су намењени, аутори су најпре иницијално испитали заступљеност категорија националног идентитета у уџбеницима страног језика првог циклуса образовања (Василијевић и др. 2021). Добијени налази иницирали су потребу испитивања назначеног феномена и у уџбеницима за старије разреде основне школе. У том смислу, сличан методолошки концепт примењен је и у овом истраживању, реализованом у 2022. години. Дефинисан је општи циљ истраживања: *Испитивање у којој мери уџбеници енглеског као страног језика доприносе формирању и снажењу националног идентитета код ученика старијих разреда основне школе*. Циљ истраживања је операционализован кроз два научно-истраживачка задатака: 1) утврдити удео садржаја о националном идентитету у уџбеницима енглеског језика за пети, шести, седми и осми разред основне школе; 2) испитати заступљеност и развојност различитих категорија националног идентитета у уџбеницима енглеског језика старијих разреда основне школе.

Независну варијаблу представља базични текстуални, додатни информативни и визуелни садржај и дидактичко-методичка апаратура анализираних уџбеника, док зависну варијаблу чине категорије националног идентитета (*религија, обичај и традиција, национална осећања, језик, симболи и обележја, солидарност и заједничтво, историјске теме, културна баштина, важне личности, национални географски појмови, породица* и категорија *оштите информације*). Истраживање је засновано на примени метода теоријске анализе и метода анализе садржаја. Јединице анализе су: 1) реченице основног текста и искази, односно реченице додатног информативног материјала; 2) јединични визуелни (сликовни) садржајни елементи уџбеника основног и додатног дела текста; 3) тематски задаци и налози основног и информативног дела текста.

Узорак истраживања је случајан и чини га укупно 12 уџбеника енглеског језика лиценцираних у Републици Србији за школску 2021/22. годину – три издавачке куће за пети, шести, седми и осми разред основне школе (*Data Status – To the Top Plus 1–4, Klett – Eyes Open 1–4, The English Book – Project (Serbian edition) 1–4*). Напомињемо да у фокусу истраживања нису издавачи, већ садржајни концепти који су резултат ауторских слобода.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања приказани су према уделу националних садржаја у уџбеницима енглеског језика за пети, шести, седми и осми разред основне школе. Фокус је на заступљености и развојности различитих категорија националног идентитета у уџбеницима енглеског језика старијих разреда основне школе.

УДЕО НАЦИОНАЛНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПЕТИ, ШЕСТИ, СЕДМИ И ОСМИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Удео националних садржаја у уџбеницима енглеског језика посматран је у контексту српског националног идентитета и истраживан у: а) основном садржају уџбеника, б) додатном информативном садржају; в) визуелном садржају – основни садржај, г) визуелном садржају – додатни информативни садржај; д) дидактичкој апаратури: задаци, налози – основни садржај; ђ) дидактичкој апаратури – додатни информативни садржај.

О уделу националних садржаја у уџбеницима енглеског језика за пети разред основне школе у основном тексту се не може ни говорити (Табела 1). Пронађени су елементи националног идентитета једино у додатном инфор-

Табела 1. Удео националних садржаја у уџбеницима енглеског језика за пети разред основне школе

Удео националних садржаја / Издавачке куће	а) ОС (f и %)	δ) ДИС (f и %)	в) визуелни садржај (f и %)	г) визуелни садржај – ДИС (f и %)	д) задаци, налози (f и %)	ђ) задаци, налози – ДИС (f и %)
Data Status а) N = 643; δ) N = 76; в) N = 456; г) N = 25; д) N = 210; ђ) N = 4	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (а + δ) = 719	0 0%					
УКУПНО (в + г) = 481			0 0%			
УКУПНО (д + ђ) = 214					0 0%	
Klett а) N = 468; δ) N = 57; в) N =346; г) N = 39; д) N = 470; ђ) N = 53	0 0%	0 0%	0 0%		0 0%	
УКУПНО (а + δ) = 525	0 0%		0 0%		0 0%	
УКУПНО (в + г) = 385	0 0%		0 0%		0 0%	
УКУПНО (д + ђ) = 523	0 0%		0 0%		0 0%	
The English Book а) N = 755; δ) N = 273 в) N = 228 ; г) N = 15 д) N = 247; ђ) N = 6	0 0%	66 24,18%	0 0%	8 53,33%	0 0%	3 50%
УКУПНО (а + δ) = 1028	66 6,42%					
УКУПНО (в + г) = 243			8 3,29%			
УКУПНО (д + ђ) = 253					3 1,18%	

Легенда: ОС – основни садржај; ДИС – додатни информативни садржај.

мативном садржају, и то код једног издавача. Гледано у целини, проценат заступљености националних садржаја у уџбеницима сва три издавача се креће у распону од 0% до 6,42% (информативни садржај), од 0% до 3,29% (визуелни садржај), од 0% до 1,18% (задаци и налози).

У целокупном узоркованом материјалу уџбеника чији је издавач Data Status евидентирана је само једна реченица у којој се помиње град Београд, али посредно, приликом појашњења транзитног кретања до града Будве. На-

ведена реченица (јединица анализе) као таква се не може селектовати ни у једну категорију националног идентитета. Када је реч о додатном информативном материјалу уџбеника чији је издавач The English Book (Табела 1), уочене су категорије српског националног идентитета. Највише јединица анализе додатног информативног садржаја је евидентирано у категорији *ошће информације* (2,33%), следе *важне личности* (1,95%), затим *обичаји и традиција* (0,97%), *географски појмови* (0,68%), *религија* (0,39%) и *културна баштина* (0,10%). Реч је о три текста посвећена прослави Божића у Србији, туристичким знаменитостима Србије и животу и делу Вука Караџића. Приложене текстове прате и одговарајуће илустрације. Визуелни садржаји националног карактера заступљени су у уџбеницима енглеског језика само код једног издавача – The English Book (3,29%). Приказана је једна слика везана за религију (0,41%), две за обичаје и традицију (0,82%), једна за културну баштину (0,41%) и по две за географске појмове (0,82%) и важне личности (0,82%). Тачније, приказане су фотографије везане за прославу Божића, портрет Вука Караџића и уметнички приказ Марка Краљевића, фотографије Таре, Петроварадинске тврђаве и Ђердапске клисуре. У три категорије – обичаји и традиција (0,39%), важне личности (0,39%) и географски појмови (0,39%), евидентиран је по један налог (група тематских питања), тако да њихов удео у укупном уџбеничком садржају износи 1,18%. Реч је о питањима која се односе на разумевање прочитаног текста.

У уџбеницима за шести разред (Табела 2) национални садржаји нису инкорпорирани у основни део текста, те у том смислу нису ништа другачији у односу на уџбенике за пети разред. Тек у додатном информативном материјалу могу се препознати неки елементи националног идентитета, с тим што је уочена дихотомија заступљености код различитих издавача и креће се у распону од 0% до 5,70% (информативни садржај), од 0% до 2,21% (визуелни садржај), од 0% до 3,32% (задачи и налози).

Кад је реч о додатном информативном материјалу уџбеника, само код једног издавача (Табела 2) евидентирани су анализиране категорије српског националног идентитета. Највише јединица анализе информативног садржаја је забележено у категорији *важне личности* (2,21%), следе *ошће информације* (1,57%), затим *културна баштина* (0,93%) и *традиција* (0,57%). Реч је о текстовима посвећеним туристичким атракцијама Србије: Дрвенград, Ђавоља Варош, Доња Локошница, кућица на Дрини; књижевном опусу Бранка Ћопића и најпознатијем српском тенисеру, Новаку Ђоковићу.

Описе у информативном материјалу претежно прате сликовне форме. Визуелни садржаји националног карактера и даље су недопустиво мало заступљени у уџбеницима енглеског језика и то само код једног издавача (2,21%). Приказане су три слике везане за географске појмове (0,95%), две слике важних личности (0,63%) и једна која се односи на традицију (0,32%). У свакој од поменутих категорија евидентиран је по један налог (група темат-

Табела 2. Удео националних садржаја у уџбеницима енглеског језика за шести разред основне школе

Удео националних садржаја / Издавачке куће	а) ОС (f и %)	б) ДИС (f и %)	в) визуелни садржај (f и %)	г) визуелни садржај – ДИС (f и %)	д) задаци, налози (f и %)	ђ) задаци, налози – ДИС (f и %)
Data Status а) N = 780; б) N = 103; в) N = 226; г) N = 18; д) N = 90; ђ) N = 6	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (а + б) = 883	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (в + г) = 244	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (д + ђ) = 96	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Klett а) N = 250; б) N = 130; в) N = 267; г) N = 33; д) N = 439; ђ) N = 46	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (а + б) = 380	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (в + г) = 300	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (д + ђ) = 485	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
The English Book а) N = 1190; б) N = 213; в) N = 304; г) N = 12; д) N = 228; ђ) N = 13	0 0%	80 6,72%	0 0%	7 58,33%	0 0%	8 61,54%
УКУПНО (а + б) = 1403	80 5,70%	80 5,70%	0 0%	7 2,21%	0 0%	8 61,54%
УКУПНО (в + г) = 316	0 0%	0 0%	7 2,21%	7 2,21%	0 0%	8 61,54%
УКУПНО (д + ђ) = 241	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	8 3,32%	8 3,32%

Легенда: ОС – основни садржај; ДИС – додатни информативни садржај

ских питања), тако да њихов удео у укупном уџбеничком садржају поменутог издавача износи недопустивих 0,41%. Реч је о питањима која се односе на разумевање прочитаног текста.

Поражавајући је податак да српски национални идентитет и даље није обухваћен уџбеничким садржајима основног информативног текста, као и да се удео категорија националног идентитета, гледано у целини, креће у

Табела 3. Удео националних садржаја у уџбеницима енглеског језика за седми разред основне школе

Удео националних садржаја / Издавачке куће	а) ОС (f и %)	б) ДИС (f и %)	в) визуелни садржај (f и %)	г) визуелни садржај – ДИС (f и %)	д) задаци, налози (f и %)	ђ) задаци, налози – ДИС (f и %)
Data Status а) N = 825; б) N = 85; в) N = 188; г) N = 50; д) N = 197; ђ) N = 23	0 0%	3 3,53%	0 0%	2 4%	0 0%	2 8,70%
УКУПНО (а + б) = 910	4 0,44%					
УКУПНО (в + г) = 238			2 0,84%			
УКУПНО (д + ђ) = 220					2 0,91%	
Klett а) N = 483; б) N = 162; в) N =224; г) N = 27; д) N = 398; ђ) N = 82	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (а + б) = 648	0 0%					
УКУПНО (в + г) = 251			0 0%			
УКУПНО (д + ђ) = 480					0 0%	
The English Book а) N = 1126; б) N = 292; в) N = 165; г) N = 11; д) N = 246; ђ) N = 12	0 0%	43 14,73%	0 0%	3 27,27%	0 0%	3 25%
УКУПНО (а + б) = 1418	43 3,03%					
УКУПНО (в + г) = 176			3 1,70%			
УКУПНО (д + ђ) = 258					3 1,16%	

Легенда: ОС – основни садржај; ДИС – додатни информативни садржај

распону од 0% до 3,03% (информативни садржај), 0% до 1,70% (визуелни садржај) и 0% до 1,16% (задаци и налози).

Уочена је разнородност у заступљености категорија националног идентитета у додатном информативном садржају. Наиме, у уџбенику енглеског језика чији је издавач Data Status забележено је учешће категорија *ојшине информације* (0,22%) и *важне личности* (0,11%) у сегменту анализе удела

информативних садржаја, док су *културна баштина* (0,62%), *географски појмови* (0,14%), *историјске теме* (0,28%) и *општи информације* (1,62%) биле су у фокусу издавача The English Book. Минорна је и заступљеност визуелних садржаја у анализираним уџбеницима енглеског језика. Ови садржаји заступљени су само у оквиру категорија *културна баштина* (1,14%) и *географски појмови* (0,57%) – The English Book, односно категорије *симболи и обележја* (0,84%) – Data Status. Задаци и налози присутни су једино у домену категорија *географски појмови* (0,39%) и *општи информације* (0,77%) – The English Book, односно *општи информације* (0,45%) и *важне личности* (0,45%) – Data Status.

Напомињемо да су све јединице анализе пронађене искључиво у додатном информативном садржају уџбеника.

И поред тога што су подаци о заступљености елемената националног идентитета у уџбеницима енглеског језика поражавајући, јасно је да се не може говорити ни о развојности овог појма. Како сугеришу подаци у Табели 4, релевантне јединице анализе пронађене су једино у уџбенику осмог разреда чији је издавач The English Book. И даље је додатни информациони материјал једини садржај којим се посвећује пажња идентитету ученика. У том смислу добар део додатних садржаја (20,48%) посвећен је српском идентитету. Ту проналазимо добре компаративне примере важних личности српске и англосаксонске књижевности и њихових најзначајнијих дела. Међутим, гледано у целини, удео појединачних категорија идентитета је следећи: *важне личности* – 3,49%, *општи информације* – 0,96% и *географски појмови* – 0,12%.

Сликовна национална идентификација присутна је са учешћем од 39,13% у додатном информационом материјалу, што чини удео од 3,96% укупног визуелног садржаја уџбеника поменутог издавача. Све информације се односе на *важне личности*. Наиме, у оквиру теме „Спорт у Србији” приказане су фотографије српских спортиста. Међу ауторима двадесетог века представљени су и ликови Исидоре Секулић и Ива Андрића, док су у трећем тексту илустрације ликова научника Николе Тесле, Михајла Пупина и Милутина Миланковића.

Задаци и налози такође су заступљени само у додатном материјалу, и то у две категорије: *важне личности* (1,18%) и *општи информације* (0,39%).

Дакле, ни овде српски национални идентитет није обухваћен уџбеничким садржајима основног информативног текста, док се удео категорија националног идентитета, гледано у целини, креће у распону од 0% до 4,58% (информативни садржај); 0% до 3,96% (визуелни садржај) и 0% до 1,57% (задаци и налози).

Табела 4. Удео националних садржаја у уџбеницима енглеског језика за осми разред основне школе

Удео националних садржаја / Издавачке куће	а) ОС (f и %)	б) ДИС (f и %)	в) визуелни садржај (f и %)	г) визуелни садржај – ДИС (f и %)	д) задаци, налози (f и %)	ђ) задаци, налози – ДИС (f и %)
Data Status а) N = 988; б) N = 93; в) N = 263; г) N = 42; д) N = 265; ђ) N = 6	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (а + б) = 1081	0 0%					
УКУПНО (в + г) = 305			0 0%			
УКУПНО (д + ђ) = 271					0 0%	
Klett а) N = 469; б) N = 154; в) N =193; г) N = 34; д) N = 451; ђ) N = 57	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
УКУПНО (а + б) = 623	0 0%					
УКУПНО (в + г) = 227			0 0%			
УКУПНО (д + ђ) = 508					0 0%	
The English Book а) N = 1290; б) N = 371 в) N = 206; г) N = 23; д) N = 238; ђ) N = 15	0 0%	76 20.48%	0 0%	9 39,13%	0 0%	4 26.67%
УКУПНО (а + б) = 1661	76 4,58%					
УКУПНО (в + г) = 227			9 3,96%			
УКУПНО (д + ђ) = 254					4 1,57%	

Легенда: ОС – основни садржај; ДИС – додатни информативни садржај

ЗАСТУПЉЕНОСТ И РАЗВОЈНОСТ РАЗЛИЧИТИХ КАТЕГОРИЈА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА У УЏБЕНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТАРИЈЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Други истраживачки задатак односио се на испитивање заступљено-
сти и развојности појединачних категорија националног идентитета (*рели-*

ија, обичаји и традиција, национална осећања, језик, симболи и обележја, солидарности и заједничкиво, историјске теме, културна баштина, важне личности, национални географски појмови, породица и категорија ошће информације). У основном тексту нису пронађене категорије националног идентитета ни у једном од 12 анализираних уџбеника. Показало се да категорије *национална осећања, језик, солидарности и заједничкиво и породица* уопште нису заступљене у уџбеницима, било у домену информативног, сликовног садржаја, било у домену дидактичко-методичке апаратуре.

Поред констатације да је заступљеност евидентираних категорија недопустиво мала, забрињавајуће је и што ниједна од категорија нема уочљив развојни карактер.

Тако, на пример, у уџбеницима чији је издавач Data Status елементи националног идентитета уочени су тек у додатним садржајима уџбеника седмог разреда. Незнатно су обухваћене категорије *ошће информације* (0,22%) и *важне личности* (0,11%) у информативном садржају уџбеника, односно категорија *симболи и обележја* (0,84%) у сликовном делу садржаја и још једном *ошће информације и важне личности* са учешћем од по 0,45% у дидактичко-методичкој апаратури. Назначене категорије идентитета нису евидентирани у уџбенику истог издавача намењеног ученицима осмог разреда.

О развојности категорија националног идентитета у уџбеницима енглеског језика чији је издавач Klett не може се ни говорити, јер није евидентирана ни једна једина јединица анализе (реченица, слика, задатак, налог) која има национално обележје. Нешто повољнији налаз, по овом питању, евидентиран је (само у додатном материјалу) у уџбеницима чији је издавач The English Book. Иако је уочено присуство категорија *религија, обичаји и традиција, културна баштина, важне личности, географски појмови, ошће информације* (пети разред), *важне личности, ошће информације, културна баштина, географски појмови* (шести разред), *ошће информације, културна баштина, историјске теме, географски појмови* (седми разред) и *важне личности, ошће информације, географски појмови* (осми разред), није уочљива развојност назначених категорија. Наиме, није запажена њихова прогресивна димензионираност и континуитет у оквиру сваког анализираниог сегмента. Тако, на пример, једна од најфреквентнијих категорија – *ошће информације* – заступљена је у уџбеницима од петог до осмог разреда основне школе. Удео ових садржаја у информативном делу уџбеника је 2,33% (пети разред), 1,57% (шести разред), 1,62% (седми разред), 0,96% (осми разред); у сликовном садржају их нема, а у дидактичко-методичкој апаратури 0% (пети разред), 0,45% (шести разред), 0% (седми разред) и 0,39% (осми разред). Слично је и са осталим категоријама националног идентитета,

Дакле, нажалост, не може се закључити ни да различити издавачи различито димензионирају појам националног идентитета, јер је и димензионираност упитна, што даље условљава његову развојност. Дакле, нема

континуитета и развојности појединачних категорија, али ни националног идентитета у целисти у узоркованим уџбеницима.

ЗАКЉУЧАК

Изградња демократских вредности и одговорног односа према себи и другима у мултикултурним и мултијезичким друштвима умногоме је условљена развојем здравих националних идентификација (Солано-Кампос 2015). Позитиван однос према властитом идентитету, „себству” не негира уважавање других и другачијих идентитета (Васиљевић, Судзиловски 2017).

Чињеница је да програмска концепција предмета детерминише карактер и димензионираност научних концепата и конструкција, те у том смислу указујемо и на неповољан третман појма *национални идентитет* у курикулуму предмета Енглески језик, како у првом, тако и у другом циклусу образовања. С друге стране, евидентно је и да издавачи уџбеника опредељују степен и карактер заступљености садржаја о националном идентитету ученика. Ауторске слободе омогућавају комплексније третирање појма националног идентитета, не само у домену додатних изборних садржаја, већ у свим тематским целинама основног текста.

Добијени налази су поражавајући. Наше истраживање показује да, гледано у целини, уџбеници енглеског језика за старије разреде основне школе нису прилагођени идентитету ученика ком су намењени, тачније да не доприносе формирању и снажењу националног идентитета код ученика виших разреда основне школе. С обзиром на чињеницу да постоји минорна заступљеност садржаја од националног значаја, односно да има уџбеника чији садржајни концепт не укључује елементе националног идентитета ученика ком су намењени, не уочава се ни квалитативна развојност категорија националног идентитета у другом циклусу образовања.

Аутори анализираних уџбеника нису предвидели садржаје који би оспособили ученике старијих разреда основне школе да на енглеском језику појасне своју религијску припадност, обичаје и традицију, специфичност српских презимена, национално писмо, национална осећања, државну химну, грб, да појасне најважније националне историјске догађаје, укажу на српску солидарност и заједништво... Осим спорадичних примера у уџбенику једног издавача, не оставља се простор за адекватну садржајну актуализацију значаја и особености српске културне баштине, као и знаменитих личности, те њиховог доприноса развоју светске науке, уметности и спорта.

Поредећи добијене налазе сличног истраживања реализованог на узорку уџбеника енглеског језика за млађе разреде основне школе (Василијевић и др. 2021) – првог циклуса образовања, могу се извести скоро идентични закључци. Дакле, добијени резултати истраживања потврђују тезу да уџбеници

енглеског као страног језика приоритетно доприносе снажењу универзалних вредности (Ли 2009; Пријанти 2019) и глобалног идентитета и да као такви у први план истичу поштовање других, разумевање, емпатију и отвореност према различитостима (Королу, Елбан 2020). Поред глобалних вредности, приметно је темељно системско формирање и неговање англосаксонског националног идентитета, чему би требало посветити посебну научноистраживачку пажњу.

Учење страног језика не би смело угрозити идентитет појединца (Пријанти 2019), већ би, напротив, требало да допринесе његовој снажнијој спознаји, бољем разумевању властите традиције и културе како би се, на компаративним основама, боље прихватила различитост и уочавала сличност, у циљу међусобног уважавања. Самоспознаја је предуслов спознаје другог и другачијег.

Полазећи од претпоставке да аутори уџбеника енглеског језика страних издавача имају могућност измене задатих садржаја у малом проценту (које и као такве треба искористити), мишљења смо да је нужно што пре актуализовати питање заступљености елемената националног идентитета у програмима страних језика, предвидети, пројектовати и стандардизовати процес формирања појма националног идентитета у сва три циклуса образовања, чиме би се издавачи обавезали на бољу адаптацију уџбеничких садржаја на српском тржишту.

ИЗВОРИ

Mitchell, Malkogianni (2021): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *To the Top Plus 4, енглески језик за осми разред основне школе*, Београд: DATA STATUS.

Mitchell, Malkogianni (2020): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *To the Top Plus 3, енглески језик за седми разред основне школе*, Београд: DATA STATUS.

Mitchell, Malkogianni (2019): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *To the Top Plus 2, енглески језик за шестии разред основне школе*, Београд: DATA STATUS.

Mitchell, Malkogianni (2018): H. Q. Mitchell, M. Malkogianni, *To the Top Plus 1, енглески језик за ђеџи разред основне школе*, Београд: DATA STATUS.

Hutchinson (2021): T. Hutchinson, *Project 5, Serbian Edition, енглески језик за осми разред основне школе*, Београд: The English Book.

Hutchinson (2020): T. Hutchinson, *Project 4, Serbian Edition, енглески језик за седми разред основне школе*, Београд: The English Book.

Hutchinson (2019): T. Hutchinson, *Project 3 Serbian Edition, енглески језик за шестии разред основне школе*, Београд: The English Book.

Hutchinson (2018): T. Hutchinson, *Project 2, Serbian Edition, енглески језик за ђеџи разред основне школе*, Београд: The English Book.

Goldstein, B., Jones, C., Anderson, V., Јеремић-Мићовић, Е. и Максимовић, Ј. (2021): *Eyes Open 3, енглески језик за осми разред основне школе*, Београд: KLETT.

- Goldstein, B., Jones, C., McKeegan, D. Јеремић-Мићовић, Е. и Максимовић, Ј. (2018): *Eyes Open 1, енглески језик за петти разред основне школе*, Београд: KLETT.
- Goldstein, B., Jones, C., Heyderman, E., Јеремић-Мићовић, Е. и Максимовић, Ј. (2019): *Eyes Open 2, енглески језик за шестти разред основне школе*, Београд: KLETT.
- Goldstein, B., Jones, C., Higgins, E., Anderson V., Јеремић-Мићовић, Е. и Максимовић, Ј. (2020): *Eyes Open 3, енглески језик за седми разред основне школе*, Београд: KLETT.

ЛИТЕРАТУРА

- Берет (2005): M. Berrett, National identities in children and young people, In: S. Ding, K. Littleton (Eds.), *Children's personal and social development*, Milton Keynes: The Open University/Blackwell, 181–220.
- Берет, Дејвис (2008): M. Barrett, S. C. Davis, Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes, In: S. M. Quintana, C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism and the developing child*, Hoboken, New York: Wiley, 72–110.
- Брубејкер (1994): R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge: Harvard University Press.
- Василијевић, Семиз, Ацић (2021): Д. Василијевић, М. Семиз, Б. Ацић, Национални идентитет у уџбеницима енглеског као страног језика, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 51(3), 35–53.
- Васиљевић (2015): I. Vasiljević, Vuk Karadžić, nacionalni identitet i savremeni problemi obrazovanja u Srbiji, *Nacionalni interes*, 23(2), 9–30, DOI: [10.22182/ni.2322015.1](https://doi.org/10.22182/ni.2322015.1).
- Димитријевић (2013): S. D. Dimitrijević, Protivrečnosti patriotskog vaspitanja u globalizujućem društvu, *Teme*, 37(2), 555–565.
- Каменов, Јелић, Хуић, Франческо, Милић (2006): Ž. Kamenov, M. Jelić, A. Huić, M. Franceško, V. Mihić, Odnos nacionalnog i europskog identiteta i stavova prema europskim integracijama građana Zagreba i Novog Sada, *Društvena istraživanja*, 15(4–5), 867–890.
- Кох (2010): S. S. Koh, *National Identity and Young Children: A Comparative Study of 4th and 5th Graders in Singapore and The United States* (doctoral dissertation), Michigan: University of Michigan.
- Королу, Елбан (2020): Z. C. Köroğlu, M. Elban, National and Global Identity Perspectives of Textbooks: Towards a Sense of Global Identity, *Advances in Language and Literary Studies*, 11(5), 55–65.
- Ли (2009): I. Lee, Situated globalization and racism: An analysis of Korean high school EFL textbooks, *Language and Literacy*, 11, 1–14.
- Миленовић (2014): Ж. Миленовић, Национални имиџ и редефинисање националног идентитета Срба на Косову и Метохији у периоду глобализације, *Баштина*, 24(36), 437–451, <https://iskp.co.rs/wp-content/uploads/2021/07/Баштина-свеска-36.pdf>.
- Пријанти (2019): N. Priyanti, The Effects of an EFL Textbook on Learners' Identity Construction, *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 15(2), 187–202.
- Сакач, Штрангарић, Марковић (2017): M. D. Sakač, S. Z. Štrangarić, S. S. Marković, Searching for the Sense of National Identity in the Globalization Context – Ex-

ample of Students in Croatia, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 47(2), 263–281, DOI: [10.5937/zrffp47-13758](https://doi.org/10.5937/zrffp47-13758).

Смит (1991): A. D. Smit, *National identity*, London: Penguin Books.

Смит (1998): A. D. Smit, *National identity*, Beograd–Zemun: Biblioteka XX vek.

Стоица (2016): E. Stoica, National identity as core concept for the European standardization procedure, *Procedia Economics and Finance*, 39, 458–468.

Суботић (2011): M. Subotić, Srpski nacionalni identitet: Istorijski i savremeni izazovi, *Politička revija*, 29(3), 1–34, DOI: [10.22182/pr.2932011.1](https://doi.org/10.22182/pr.2932011.1).

Торми (2006): R. Tormey, The construction of national identity through primary school history: the Irish case, *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 311–324.

Фини (1990): J. S. Phinney, Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research, *Psychological Bulletin*, 1008(3), 499–514, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>.

Хоџинс, Молони, Винскел (2015): J. Hodgins, G. Moloney, H. Winskel, The importance of Australian national identity to a sense of belonging of Anglo-Celtic and Chinese cultural groups in regional Australia, *National Identities*, 18(3), 345–368, doi: [10.1080/14608944.2015.1061490](https://doi.org/10.1080/14608944.2015.1061490).

Цветковић (2002): V. N. Cvetković, Nacionalni identitet i re(konstrukcija) institucija u Srbiji (ideologije, obrazovanje, mediji), *Filozofija i društvo*, 19–20, 51–75.

Чичак, Жушкић (2013): A. Čičak, A. Žuškić, Nacionalni identitet i njegova važnost tijekom ulaska u Evropsku uniju, *Essehist*, 5(5), 97–103, <https://hrcak.srce.hr/184479>.

Danijela N. Vasiljević

University in Kragujevac

Faculty of Education in Užice

Department of Pedagogy and Psychology

Department of Methodology

Hadži Živorad M. Milenović

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Teacher Education Faculty in Leposavić

Department of Pedagogy and Psychology

Branka M. Adžić

Elementary School “Nada Matić”

Užice

NATIONAL IDENTITY IN THE TEXTBOOKS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN UPPER ELEMENTARY SCHOOL

Summary: With the creation of global culture, promotion of global intercultural values lacking in individual economic, cultural and national narratives, the issues connected to the European and national identity, their interrelation and compatibility became more actual. There are opinions that globalization contributes to empowerment of national feel-

ings, but also the opposite, on the basis of the argument that globalization as a cosmopolitan phenomenon is promoted at the expense of national identities.

It is difficult to sublime all studies connecting national identity with education, owing to the variety of topics, approaches, age groups, research methods etc. Notwithstanding the fact that there are significant theoretic observations, as well as numerous empirical research studies aimed at investigating the influence of educational content on the national identity of children and youth, it is evident that the study of national identity at school is a neglected research field of domestic researchers, especially pedagogists and creators of educational policies. Different starting points were established when considering the function and role of English language learning in the development of students' national identity. Numerous studies point out that English language learning primarily contributes to the promotion of global identity of supranational character, which does not deny the importance of countries and nations, but does not place it in the content focus (Köroğlu & Elban 2020). Some authors perceive great possibilities of English language teaching regarding the development of national identity and acceptance of universal values. However, there are opinions pointing to the ideological concept of foreign language textbooks, thus promoting dominant culture and its values; observing English language and its negative impact on the national identity of non-English speaking individuals.

On the basis of the argument that foreign language teaching may represent a significant resource for introducing national symbols of others, but also an excellent educational context for identification, knowledge and promotion of learners' own identity, the textbooks of English as a foreign language were analyzed in the paper. More precisely, the results of the research performed in 2022 are presented in the paper, with the aim of determining the contribution of EFL textbooks in formation and empowerment of Serbian national identity of upper elementary school students. Subliming different starting points, national identity was operationalised in 12 categories: religion, customs and tradition, national feelings, language, symbols and features, solidarity and togetherness, cultural heritage, important people, geography terms, history, family and general information. The research was performed through the method of theoretic analysis and the method of content analysis. The units of analysis are: a) sentences of basic text in textbooks, b) sentences of additional informative content and c) image content, g) exercises and tasks. The research included English language textbooks from three different publishers, for the fifth, sixth, seventh and eighth grade of elementary school licensed in the Republic of Serbia (N = 12).

The research results indicated that textbooks do not contribute to formation and empowerment of the national identity of elementary school students, especially with regards to all the discussed categories of national identity. It is implied that it is necessary to empower the national identity content and incorporate it more or less in all the themes, significantly enlarging the total share of the content of national identity of the students for whom the textbook is written.

It is our opinion that it is necessary to actualize the issue of national identity representation in foreign language curriculum; to plan, project and standardize the process of formation of the notion of national identity in all the three cycles of education, so the publishers would be committed to better adaptation of textbook content to the Serbian market.

Keywords: national identity, English language textbooks, global identity, content analysis, elementary school students.

Јована Н. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.012-057.875
37.015.3-056.45
DOI 10.46793/Uzdanica19.2.197DJ
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2022.
Прихваћен: 2. децембар 2022.

ЕДУКАЦИЈА СТУДЕНАТА ЗА РАД СА ДЕЦОМ ДАРОВИТОМ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ

Айспиракij: Различити увиди у праксу васпитача, како кроз непосредну сарадњу са њима, тако и преко резултата различитих научних истраживања, указују на слабу компетентност васпитача да се педагошки адекватно баве децом даровитом у области ликовног изражавања. Тиме је указано на потребу да се ове компетенције код васпитача развијају и у оквиру њиховог иницијалног образовања. Са намером да се будућим предшколским васпитачима омогући стицање потребних компетенција за рад са децом даровитом за ликовно изражавање, осмишљен је експериментални Програм едукације студената за рад са овом групом деце. Програм је реализован као вид педагошке стратегије у оквиру редовне наставе из области методике ликовног васпитања на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у Јагодини, а под окриљем већег педагошког пројекта за подршку ликовно даровитој деци. Истраживање је реализовано са циљем да се истражи потенцијал и педагошка ефикасност и ефектност осмишљеног Програма едукације. Резултати истраживања показали су успешно остварен циљ Програма, односно да су код студената успешно развијене компетенције за процес идентификације ликовне даровитости, као и компетенције за развијање посебних педагошких ситуација и активности за неговање те даровитости. Утврдили смо да су студенти задовољни концептом Програма, као и да су током Програма стекли довољно самопоуздања за рад са децом даровитом за ликовно изражавање. Коначни закључак рада указује на педагошку примењивост предложене стратегије едукације студената за рад са ликовно даровитом децом, а предлаже и одређене допуне програма као и измене у концепту рада како би се његова педагошка ефектност унапредила.

Кључне речи: даровитост за ликовно изражавање, развијање компетенција за васпитни рад са даровитом децом предшколског узраста, иницијално образовање предшколских васпитача, експериментални образовни програм.

УВОД

Постоје два основна општеприхваћена разлога за обезбеђивање посебне врсте образовања деци и младима који показују висок ниво потенцијала у

одређеним областима, према мишљењу значајног аутора у области истраживања даровитости, Јозефа Ренцулија (Joseph S. Renzulli). Прва сврха односи се на потребу да се овим особама обезбеде могућности максималног когнитивног раста и самоиспуњења кроз развој у једној или више области у којима испољавају супериорни потенцијал, а други се односи на обезбеђивање квалитетних чланова друштва који ће свој допринос цивилизацији дати продукцијом знања и уметности, уместо што би постали конзумери постојећих информација (Ренцули 1999: 7). У високо компетитивном свету, оне нације које се не баве на квалитетан начин својим даровитим ученицима ризикују да се нађу у инфериорном положају (Стернберг, Џарвин, Григоренко 2011: 16).

Многи аутори сматрају да би васпитачи и учитељи требало да поседују кључне компетенције за идентификацију и неговање различитих категорија даровитости код деце у раном, предшколском узрасту како би се успешно развијала способност деце да уче (Јевтић 2009: 251). Међутим, различита истраживања показала су да наставници нису довољно упознати са карактеристикама даровите деце, па формално образовање често има непожељне образовне исходе који се огледају у подбацивању даровитих ученика (Алтарас 2006: 171). Како би се избегли непожељни исходи и омогућио раст и развој даровите деце, препоручује се идентификација даровитости на раном узрасту. Процес ове идентификације треба да укључи све релевантне актере – чланове породице, васпитаче, педагоге и психологе (Николић, Грандић, Павловић 2017: 45). Јевтић (2009: 251) наглашава неопходност да се иницијалном образовању предшколских васпитача приступи холистички у области рада са даровитом децом јер, како каже, васпитачи морају бити компетентни да препознају и идентификују даровиту децу, што подразумева познавање карактеристика различитих видова даровитости као и познавање сваког даровитог детета појединачно.

Док са једне стране теоретичари проучавају даровитост и образовне моделе којима би се различити видови даровитости неговали и унапређивали, наставници, учитељи и васпитачи имају много мање знања и уопште компетенција у овој области. Могло би се рећи да је превише тражити од учитеља и васпитача да поседују компетенције из свих области даровитости, али најосновније компетенције би ипак било нужно поседовати у циљу ефектног васпитно-образовног рада. У Србији је спровођено више истраживања компетенција васпитача за рад са даровитом децом. Истраживање из 2017. показује да се васпитачи сматрају компетентним да препознају одређене видове даровитости код деце, посебно оне из поља уметности и да позитивно оцењују своје компетенције за рад са даровитом децом, док је истраживачки тим на основу праксе васпитача закључио да су компетенције за пружање додатне подршке даровитој деци ипак слабе и да се углавном односе на обезбеђивање амбијента за учење, а мање на пружање додатне подршке кроз израду

педагошког профила, индивидуализације васпитно-образовног рада и ИОП-а (Николић, Грандић, Павловић 2017: 52).

У контексту образовања васпитача за педагошки ефикасан рад са даровитом децом, излишно је говорити о даровитости уопштено јер је неопходно свакој области даровитости прићи из посебног угла, како свака од тих могућих области даровитости има своје специфичности. У оквиру овог рада бавимо се питањем едукације студената, у оквиру иницијалног образовања за предшколске васпитаче, за рад са децом даровитом у области ликовног стваралаштва. Како постоје различити приступи дефинисању даровитости, у оквиру овог рада ослонили смо се на неколико дефиниција релевантних за наше поље интересовања. Крос (Tracy L. Cross) и Колман (Laurence J. Coleman) су, у циљу дефинисања даровитости у контексту школе и образовања, предложили паралелу између даровитости и напредног развоја (Крос, Колман 2005: 52) и дефинисали даровитост као потенцијал младих особа код којих је приметан напредан темпо учења у односу на њихове вршњаке (Исто: 54). Стернберг, Џарвин и Григоренко предлажу сложеније објашњење даровитости у својој *иенџионалној теорији* према којој се даровитост дефинише на основу пет критеријума: критеријум изврсности, критеријум реткости, критеријум продуктивности, критеријум демонстрабилности и критеријум вредности (Стернберг, Џарвин, Григоренко 2011: 2–6). Када је у питању област уметности, позивамо се на Елен Винер која предлаже три основна критеријума за идентификацију даровитости у било ком уметничком домену: рана зрелост, сопствени темпо и изражена тежња да се овлада доменом (Винер 1997: 354–355).

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ДАРОВИТОСТИ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Идентификација даровитости се углавном спроводи неком врстом стандардизованих тестова који омогућавају да сви учесници (деца, ученици) буду оцењени кроз неку униформну процедуру и да пролазе кроз слично искуство током тестирања (Стернберг, Џарвин, Григоренко 2011: 177). Такви тестови су усмерени на процену интелигенције, интересовања, постигнућа и у овим доменима је поузданост теста прилично висока. Постоје и одређени тестови који се користе у идентификацији ликовне даровитости попут *Кларковог теста за процену способности цртања* (CDAT – *Clark's Drawing Abilities Test*). Међутим, више од било ког теста, у области ликовног изражавања процена зависи од компетенција особа које се овим питањем баве да примете, препознају, тестирају и идентификују даровитост за уметнички израз код детета (Кларк, Цимерман 2001: 104–114). Стенли Мадеја (Stanley Madeja) наглашава да су у пољу уметности најадекватније нестандардизоване методе

евалуације јер су компатибилне са разноврсношћу уметничког израза где би најефикаснија метода истраживања подразумевала дугорочно посматрање ангажованости деце у процесу рада (Мадеја 2013: 20).

Како би били у могућности да препознају или идентификују знакове даровитости у децјем ликовном раду као крајњем продукту ликовне активности, неопходно је најпре да васпитачи поседују знање о фазама развоја децјег цртежа. Свака од фаза има своје карактеристике: деца крећу од шкрабања по папиру и цртања најједноставнијих облика, преко фазе схематског приказа објеката, до представљања јасних препознатљивих појава из окружења (Карлаварис 1986). Људска фигура се најпре представља као такозвани пуноглавац (кржни облик који представља главу из ког излазе линије представљајући удове) и тек око шесте године бива обogaћена свим потребним детаљима који стварно постоје на фигури: врат се јасно одваја од трупа, труп је обавезно обучен у различиту одећу, којој се нарочито поклања пажња (Карлаварис 1986: 46). Такође је уочљив и процес развоја приказа простора на цртежу где се креће од облика разбацаних по површини папира, преко фризова до представљања односа горе–доле и лево–десно. Познајући и разумејући очекиване фазе децјег цртежа у сваком периоду предшколског доба, лако се могу уочити одступања од очекиваног приказа. Брз прелазак из једне фазе у другу може бити релевантан показатељ ликовне даровитости где би се на децјем цртежу препознала напредност у визуелном мишљењу, одражавајући се у зрелом приказу појединости и структуре објеката из окружења. Са друге стране, препозната је и друга група ликовно даровите деце на чијим цртежима и даље доминирају представе објеката типичне за дату фазу развоја цртежа док се напредност огледа у експериментисању са ликовним елементима, композицијом и другим естетским аспектима цртежа (Винер 1993: 33). Поред ових видова испољавања даровитости специфичних за област ликовног изражавања, важно је обратити пажњу и на друге врсте манифестација даровитости које су релевантне и у другим областима као што су јака интринзичка мотивисаност на рад, фокусираност на задатак, истрајност у решавању проблема (Винер 1997, 2000; Ренцули 1978, 1999; Алтарас 2006; Чиксентмихалџи 2014).

Да сумирамо: ликовна даровитост може се претпоставити у процесу поређења ликовних радова деце у једној групи, али то није поуздан метод идентификације пошто разлог за истицање једног детета може бити и незаинтересованост остале деце да се баве ликовним активностима. Сама изражена мотивација и склоност детета да се бави ликовним радом у овом узрасту такође може бити показатељ даровитости иако то није нужно случај, па оба ова аспекта морају бити узета у обзир искључиво у комбинацији са другим видовима манифестације даровитости. За дете предшколског узраста чији се радови истичу, рецимо, према реалистичности приказивања објеката/предмета, према прецизности представљања односа између реалних предмета,

према успешности приказивања комплексних композиција можемо претпоставити да има дар за ликовно изражавање. Дугорочним посматрањем детета и праћењем његовог понашања приликом ликовног рада, као и анализом производа ликовних активности (цртежа, слика, фигурица...), закључак о даровитости ће бити поузданији. Релевантни показатељи даровитости за ликовно изражавање подразумевају и висок ниво вештине маневрисања новим материјалима, способност самосталног решавања ликовних проблема применом разноврсних ликовних техника, креативну и оригиналну употребу различитих ликовних елемената приликом извођења ликовних радова.

Ликовно даровитом детету неопходно је пружити подршку кроз практично осмишљене и све комплексније ликовне задатке и ликовне проблеме, уз увођење и обраду нових ликовних материјала и све захтевнијих ликовних техника, који ће стално пратити зону наредног развоја, а поштујући и негујући оригиналност и самосталност детета бити константан изазов за ликовно изражавање.

Претходно смо споменули истраживање о компетенцијама васпитача за рад са даровитом децом у ком су се испитаници изјаснили као компетентни највише за идентификацију даровитости у пољу уметности, а разлози томе су препознати у чињеници да су ово домени даровитости који се могу проценити на основу продуката рада (Николић, Грандић, Павловић 2017: 51). Истраживање које је било усмерено конкретно на испитивање односа васпитача према својим компетенцијама за рад са децом даровитом у домену ликовног изражавања потврдило је ове резултате јер се показало да васпитачи имају висок степен самопоуздања у овом контексту (Ђорђевић 2020: 111). Међутим, овим тврдњама васпитача противречила је чињеница да они већином нису упознати са могућим инструментима или конкретним методама идентификације ликовне даровитости, већ да своје процене доминантно заснивају на процени ликовног рада који се издваја из очекиваног просека групе (карактеристика развојне фазе). Овакав исход истраживања је сасвим очекиван јер се на иницијалном образовању васпитача у оквиру методичке групе предмета из области ликовног васпитања обрађују теме развоја ликовног израза деце на предшколском узрасту, а на основу карактеристика сваке од фаза развоја децејег цртежа и узраста детета може се установити да ли дете прати фазу у складу са узрастом, касни или напредује у односу на просек. Са друге стране, методе и инструменти за идентификацију ликовне даровитости се углавном не обрађују, чак и када се у настави говори о показатељима даровитости. Оба споменута истраживања указала су на потребу да се у оквиру иницијалног образовања предшколских васпитача посвети више пажње овој теми.

Конкретно, полазећи од сопственог професионалног искуства у раду са студентима иницијалног образовања за предшколске васпитаче на Факултету педагошких наука у Јагодини, увиђамо да се питање ликовне даровитости тек

спорадично и посредно појављује током обраде других планираних садржаја методичких предмета. Због тога смо препознали и потребу да постојећем садржају предмета методике ликовног васпитања додамо и тему о педагошком раду са децом даровитом за ликовно изражавање како би се код будућих васпитача развиле потребне компетенције за правилно деловање у овом домену. Такође смо одлучили да спроведемо и истраживање којим би се испитала педагошка ефектност и ефикасност једног модела едукације, осмишљеног са циљем развијања студентских компетенција за рад са ликовно даровитом децом.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је едукација студената за педагошки ефикасан рад са децом даровитом за ликовно изражавање. Из овог предмета произлази циљ да се испита да ли предложени едукациони програм може развити код студената иницијалног образовања за предшколске васпитаче компетенције за рад са децом даровитом за ликовно изражавање.

Циљ истраживања операционализован је кроз следеће задатке.

1. Утврдити да ли студенти завршне године иницијалног образовања за предшколске васпитаче поседују знања о карактеристикама ликовне даровитости, као и о педагошком раду са децом даровитом за ликовно изражавање пре похађања програма едукације.

2. Утврдити како студенти процењују стечене компетенције и ниво самопоуздања за рад са ликовно даровитом децом након завршетка програма едукације.

3. Утврдити да ли су након завршеног програма едукације студенти стекли компетенције потребне за тестирање потенцијалне даровитости за ликовно изражавање.

4. Утврдити да ли су након завршеног програма едукације студенти стекли компетенције за анализу дејих ликовних радова у процесу процене фактора даровитости.

5. Утврдити да ли су студенти након завршеног програма едукације разумели педагошку улогу посебних ко-курикуларних активности у процесу неговања ликовне даровитости, као што је ликовна колонија.

6. Утврдити мишљење студената о педагошкој ефикасности и ефектности програма едукације у развијању компетенција за рад са децом даровитом за ликовно изражавање на основу самопроцене стечених компетенција.

Хипотеза истраживања подразумева да ће предложени програм едукације код студената иницијалног образовања за предшколске васпитаче разви-

ти основне компетенције за педагошки ефикасан рад са децом даровитом за ликовно изражавање.

У истраживању је примењен дескриптивни метод, а поступак истраживања био је анализа садржаја.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ПРОГРАМ РАЗВИЈАЊА КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА ЗА РАД СА ДЕЦОМ ДАРОВИТОМ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ

У другом семестру школске 2021/2022. године на Факултету педагошких наука у Јагодини је реализован педагошки пројекат под називом „Ликовна колонија као подршка неговању и развоју даровитости за ликовни израз деце предшколског узраста”¹. Ликовна колонија је осмишљена као ко-курикуларна васпитно-образовна активност у којој ће деци која испољавају одређене показатеље даровитости у ликовном изражавању бити омогућена педагошка пажња и стицање новог искуства корисног за њихов даљи развој у овој области. Сам пројекат имао је вишеструке циљеве који су, поред омогућавања подршке ликовно даровитој деци учествовањем на Ликовној колонији, подразумевали и оснаживање компетенција васпитача као и развијање компетенција студената на иницијалном образовању за предшколског васпитача за рад са ликовно даровитом децом.

Са циљем да се студентима омогући активно стицање знања, вештина и способности потребних за ефикасан рад са децом која су даровита у пољу ликовног стваралаштва, студенти завршне године основних студија на смеру Предшколски васпитач укључени су у све фазе организације и реализације Ликовне колоније. Водили смо се претпоставком да ће директним ангажовањем студенти најефикасније, у временском периоду од једног семестра, успети да разумеју принципе рада са ликовно даровитом децом. Предвиђено је да у непосредној сарадњи са реализатором пројекта студенти својим директним учешћем у пројекту упознају критеријуме и методе идентификације ликовно даровите деце, вежбају креирање средине и активности за подршку развоју ликовне даровитости и стекну одређен ниво самопоуздања у сопствене способности за рад у овој области.

Једна од првих активности на пројекту подразумевала је селекцију студената који ће учествовати у пројектним активностима. У самом креирању пројекта било је јасно да није могуће у његове активности укључити све студенте који прате методичку групу предмета, па је требало поставити јасне критеријуме и услове за селекцију. Први критеријум био је да су

¹ Овај пројекат реализован је као део програма Центра за подршку наставницима у раду са даровитим ученицима Факултета педагошких наука у Јагодини.

студенти на завршној години основних студија јер то значи да су успешно савладали обавезе из методике ликовног васпитања, што је неопходно за рад на пројектним активностима. Селекција унутар ове групе студената вршена је на основу њихових постигнућа, исказаних у резултатима рада (оценама) на предметима из области методике ликовног васпитања током иницијалног образовања. На основу стечених оцена из свих претходних обавеза и задатака из ових предмета, као и на основу запаженог квалитета укупног ангажмана на вежбама и предавањима, позив за учешће у пројекту упућен је групи од десет студената. Студенти су у позиву добили опис пројекта, објашњење обавеза које ће имати током пројекта, као и информацију о педагошком циљу њиховог укључивања. Одабрани студенти би у случају учешћа били ослобођени других обавеза на предмету Методички практикум ликовног васпитања, а поене из другог семестра добили би управо на основу ангажмана у пројекту. Имали су право да одбију позив, дакле нису били условљени на учешће, па је и фактор интересовања укључен у овај процес. Коначно, укупно седам студенткиња од позваних десет добровољно се прикључило овом пројекту, а њихово учешће подразумевало је извођење Експерименталног програма едукације као посебне педагошке стратегије у оквиру предмета Методички практикум ликовног васпитања.

Група од седам студената је у оквиру педагошког пројекта чинила тим за реализацију истраживања ликовне даровитости предшколске деце. Обавезе и задаци студената подразумевали су следеће активности: спровођење тестирања у процесу идентификације ликовне даровитости, анализу дејих ликовних радова у процесу процене показатеља ликовне даровитости, учешће у реализацији програма Ликовне колоније кроз непосредан рад са децом, учешће у организацији Изложбе ликовних радова насталих на Ликовној колонији и евалуација исхода овог програма попуњавањем упитника по завршетку пројекта, односно Програма едукације.

У првој фази рада са студентима приступили смо њиховој теоријској припреми за реализацију пројектних активности. Ова припрема подразумевала је упознавање студената са карактеристикама радова ликовно даровите деце, са релевантним факторима развоја ове даровитости, као и са педагошким поступцима који се могу примењивати за неговање и развијање ове даровитости. Едукација студената реализована је кроз низ кратких предавања, дискусија и анализу основне литературе из ове области. Први закључак до ког смо у овом процесу рада дошли јесте да је неопходно обезбедити уџбеник који би садржао све ове елементе и који би се користио у настави приликом обраде даровитости за ликовно изражавање.

Друга фаза се односила на припрему студената за реализацију тестирања деце. Највише пажње и времена посветили смо упознавању студената са методом и инструментима тестирања. Њихова прва улога у истраживању подразумевала је одлазак у вртиће, у групе предшколске деце и спровођење

поступка тестирања. Тестирање у области ликовног стваралаштва реализује се одабиром одређених ликовних задатака и ликовних проблема које деца решавају ликовним радом. У нашем случају, приликом осмишљавања тестова (ликовних задатака и проблема, критеријума процене дечјих ликовних радова и норматива за процену ликовних радова), ослонили смо се на *Кларков тесст за процену способности цртања* (CDAT – *Clark's Drawing Abilities Test*) и на резултате истраживања *Експерименталној програма за естетско процењивање у оквиру ликовног васпитања у основној школи* (Крагуљец, Карлаварис 1970). За потребе тестирања, студенти су морали бити упознати са карактеристикама и принципима припремљених тестова, морали су савладати предвиђене облике рада са децом током тестирања, као и методе праћења, детектовања и бележења показатеља даровитости у понашању деце. У овој фази, студенти су дакле стекли знања о карактеристикама тестова за идентификацију даровитости у домену ликовног изражавања као првом инструменту истраживања и упознали се са инструментом који смо назвали Дневник посматрања. У Дневник посматрања су студенти током тестирања бележили релевантне манифестације дечјег понашања током ликовног рада и факторе који могу утицати на дечји ликовни рад. Рад са Дневником посматрања омогућио је да студенти разумеју мотивацију, фокусираност и посвећеност ликовном раду као релевантне показатеље потенцијалне даровитости.

Едукација и припрема студената за реализацију тестирања обављала се путем Зум састанака једном недељно у периоду од шест недеља – две недеље пре почетка тестирања и сваке недеље пред саму реализацију сваког од четири реализована теста. Релевантност исхода самог тестирања зависила је управо од студената и њиховог разумевања свих елемената тестова и процеса истраживања. Није било довољно пуко поштовање одређених процедура, већ смо тежили томе да студенти у потпуности разумеју зашто су одређени поступци и стратегије неопходни за успешно тестирање како би били способни да у непредвиђеним околностима самостално донесу потребне одлуке и поступе у складу са принципима тестирања. Сваки састанак са студентима пред ново тестирање подразумевао је и размену искустава са претходног тестирања, самосталну евалуацију сопственог и рада деце, дискусију, разматрање искрслих питања и потребну корекцију неких планираних поступака у предстојећем тестирању.

Друга група обавеза које су студенти имали на овом пројекту подразумевала је њихово учешће у процесу анализе сакупљених дечјих ликовних радова и процену показатеља даровитости на основу постављених норматива. Анализа ликовних радова вршена је у четири засебна термина, а сваки студент имао је обавезу да присуствује једном од тих термина. Овом активношћу студенти су додатно ојачали своје разумевање карактеристика дечјих цртежа, фаза развоја цртежа, као и ликовних типова деце. Анализирајући и упоређујући у просеку 150 различитих радова деце истог узраста на једну

тому, студенти су ојачали своја знања и продубили разумевање о ликовном изразу деце, а свакако и поуздано развили један ниво компетенција за препознавање релевантних показатеља даровитости на самим ликовним радовима деце предшколског узраста. Савладавањем норматива постављених тестирањем, увидели су да постоји и група показатеља даровитости ван одлика видљивих на цртежу, као што су вешта манипулација ликовним материјалом или брзо савладавање нове ликовне технике. За разлику од припрема за тестирање које су се одвијале непосредно пред само тестирање, знања потребна за анализу дечјих радова студенти су стицали кроз сам процес евалуације у сарадњи са реализатором истраживања.

У завршној фази пројекта, студенти су током реализације активности Ликовне колоније били ангажовани као помоћни васпитачи у раду са децом. Најпре су се упознали са самим концептом ликовне колоније као ко-курикуларне активности за развијање даровитости за ликовно изражавање и стекли увид у један могућ приступ/модел рада са ликовно даровитом децом. Такође су имали прилику да унапреде своја знања о педагошким приступима организацији ликовних активности за децу са даром за ликовно изражавање, о организацији интерактивних педагошких ситуација и мотивишућих педагошких амбијената као што је ликовна колонија кроз лично увиђање промене атмосфере рада деце и њихове мотивисаности за рад подстакнуте новим окружењем и интеракцијом са новим људима.

На крају пројекта, студенти су добили упитник у циљу евалуације примењених метода и облика рада усмерених на развијање њихових компетенција за рад са децом даровитом за ликовно изражавање. Ову евалуацију поставили смо као кључни фактор у процени ефективности и ефикасности испробане стратегије и програма едукације студената. Упитник смо поткрепили фокусираним интервјуом са свих седам укључених студенткиња.

РЕЗУЛТАТИ СТУДЕНТСКЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ ПРОГРАМА РАЗВИЈАЊА КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА РАД СА ДЕЦОМ ДАРОВИТОМ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ

Пре самог попуњавања упитника, студентима је било објашњено да се упитником не проверавају њихова знања већ успешност програма за омогућавање стицања тих знања. Такође смо истакли да ће сваки коментар и сугестија бити од велике користи у даљем развијању програма за рад са наредним генерацијама студената у овој области.

Упитник се састојао из 18 питања, отвореног и затвореног типа. Резултате ћемо изражавати у броју датих одговора, фреквенцијама, јер сматрамо да због малог броја испитаника није неопходно одговоре обрађивати у процентима.

Првим истраживачким задатком смо желели да установимо са којим предзнањем о даровитости су студенти приступили овом програму. На питање: „Да ли сте се током студија пре Пројекта упознали са појмом 'даровитост'?", четири од седам студенткиња је одговорило потврдно, док три студенткиње нису могле са сигурношћу да дају одговор. Студенткиње које су одговориле позитивно на прво питање навеле су наставу следећих предмета као извор својих предзнања: Предшколска педагогија, Развој и учење деце раних узраста, Инклузивно образовање, Методика васпитно-образовног рада, Методика ликовног васпитања, Методика развоја почетних математичких појмова, Методички практикум музичке културе, Дечја игра и стваралаштво, Сликање и Ликовне технике. Од наведених предмета само два су наведена од стране две различите студенткиње (Предшколска педагогија и Инклузивно образовање) док у осталим одговорима нема поклапања. Када је реч о трећем питању: „Да ли сте пре Пројекта имали неки вид знања о ликовној даровитости?", било је 6 потврдних и 1 негативни одговор.

Овом групом питања установили смо да се појам даровитости провлачи кроз програм различитих наставних предмета иницијалног образовања предшколских васпитача на Факултету педагошких наука у Јагодини, али неуједначеност одговора студената указује да се темом даровитости ниједан од предмета не бави темељно. Можемо закључити да настава из педагошке групе предмета ову тему свакако обухвата својим садржајем, док се у методичким предметима, где би даровитост из сваког домена требало обрађивати засебно, питање даровитости деце и васпитно-образовног рада са њима за поставља. Студенти су израженом већином потврдили да су са појмом ликовне даровитости били упознати и пре пројекта, али је то знање површно и највише условљено чињеницом да се овај појам често везује за уметничке области. Кроз сталну комуникацију са студентима током трајања програма стекли смо чврст утисак да је њихово предзнање о карактеристикама ликовне даровитости слабо.

Следећом групом питања желели смо да утврдимо самопроцену стечених компетенција и самопоуздања студената након завршетка програма. На питање: „Колико сте након Пројекта самопоуздани у свом знању о феномену ликовне даровитости?" две студенткиње су одабрале опцију *Довољно самопоуздана – разумем све аспектје ликовне даровитости али у ограниченој мери*, а пет студентиња је одабрало опцију *Сасвим самопоуздана – јасни су ми сви аспекти ликовне даровитости и умела бих да објасним ње аспектје другима*. Нису одабране опције које подразумевају ниже нивое самопоуздања и опција највишег нивоа самопоуздања. Свих седам студенткиња одговорило је потврдно на питање: „Да ли вам је учешће у Пројекту помогло да схватите како се код деце испољава ликовна даровитост?", док се шест студенткиња након учешћа у Пројекту сматра оспособљеним да препозна ликовно даровито дете

на основу његових ликовних радова, а једна студенткиња се за овај процес сматра делимично оспособљеном.

Овим одговорима добили смо позитивну оцену концепције Програма едукације студената јер смо успели да постигнемо циљ који се тиче оспособљавања студената за процес идентификације даровитости за ликовно изражавање, као и циљ изградње самопоуздања код студената за реализацију тог процеса.

Трећу групу питања усмерили смо на испитивање појединачне образовне ефектности сваке од фаза рада са студентима (тестирање, анализа ликовних радова, реализација ликовне колоније). Из групе од седам студенткиња, њих шест сматра да је највише знања о елементима на дејим радовима за процену ликовне даровитости стекло током фазе анализе дејих ликовних радова, док је једна одговорила да је то био случај у првој фази – едукација и разговори пред тестирање.

Образовну ефектност фазе обуке за тестирање и самог тестирања испитали смо следећим питањем: „Да ли сте разумели све аспекте и факторе укључене у процес тестирања ликовне даровитости (да ли вам је то довољно добро објашњено пре сваког теста)?”. Шест студенткиња је одабрало опцију *Да, у потпуности*, а једна *Делимично сам разумела*. Деветим питањем смо замолили студенте да наведу аспект или фактор у процесу тестирања који су најслабије разумели, односно који није био довољно добро објашњен. Питање је било отвореног типа, а добијени одговори су представљени у Табели 1:

Табела 1. Одговори студенткиња на питање за који аспект тестирања нису у довољној мери биле припремљене програмом

1.	Заиста је све добро објашњено и не бих могла да кажем да постоји неки аспект који нисам разумела.
2.	Све сам разумела подједнако добро, све је било довољно добро објашњено. Само сматрам да је потребно провести више времена са децом како би дошло до бољих резултата (знања студената). Све аспекте у процесу тестирања сам добро разумела, били су добро објашњени и јасни. Нисам најбоље разумела попуњавање дневника (мисли се на Дневник посматрања), али у суштини нисам ни имала много тога да пишем јер су сва деца учествовала у раду и видело се да им је занимљиво.
3.	Заиста не постоји аспект који није био довољно добро објашњен.
4.	Професорка се потрудила да нам све добро објасни. Ја, лично, сам све разумела. Оно што мени није било у потпуности јасно је шта радити када дете за које сматрамо да је даровито не жели баш тог дана да испољи своју креативност. У току тестирања нисмо смели да их мотивишемо, и то ми је наравно јасно, али да ли би иначе требало да дете пустимо тог дана и да не „наваљујемо” или да се потрудимо да заврши задатак.
5.	Све је било одлично објашњено.
6.	Све је било добро објашњено.
7.	Нема таквих аспеката.

Као што се може видети из приложених одговора, студенти су мишљења да им је већина информација, теорије и практичних упутстава на аде-

кватан начин приближено и нису имали потешкоћа у разумевању материје у целини. Једна студенткиња није попуњавала Дневник посматрања након првог теста јер је разумела да је он важан само у оквиру првог теста, а како нисмо пред сваки тест посебно наглашавали овај аспект и нисмо проверавали податке из Дневника већ само кроз разговор анализирали искуства са тестирања, пропуст је остао до краја овог процеса. Ипак, не можемо рећи да је пропуст начињен са наше стране јер је осталих шест студенткиња разумело суштину и важност Дневника посматрања који је уредно попуњавало током читавог процеса тестирања. Оно што можемо видети из једног коментара (а слична питања искрсавала су и током анализа и фокусираног интервјуа) јесте да се у процесу тестирања јављају неки непредвиђени аспекти који отварају нова питања код студената. Нека од питања гласила су: „Како се понашати током тестирања ако дете замоли за нашу помоћ, а ми знамо да не смемо да му помажемо током тог процеса?” или „Уколико дете инсистира на томе да уради више од једног ликовног рада на задату тему, како се одлучити који рад да анализирамо у процени даровитости?”. Ово је заправо веома корисно јер студенти настављају да промишљају одређене аспекте педагошког понашања и његове могуће исходе, постављају питања и кроз разговор на ту тему стичу нова знања.

Генерално, процес тестирања реализован је без значајних пропуста, бар са стране студената, док су једине забележене неправилности последица неадекватног понашања одређених васпитача (на пример, подстицање екстринзичке мотивације код деце током тестирања или забрана деци да одбију учешће у тестирању иако смо тестом дали могућност избора као фактор процене интринзичке мотивисаности). Овим смо ситуацијама потврдили претходно изнете ставове да је васпитачима потребно ојачавање компетенција из области рада са даровитима.

Наредном групом питања желели смо да утврдимо образовну ефективност рада са студентима у фази анализе децијих радова. Прво питање испитивало је ниво разумевања постављених критеријума процене показатеља даровитости на ликовним радовима где је шест студенткиња одговорило да су им сви критеријуми били потпуно јасни након објашњења, а једна студенткиња је одговорила да јој је већина критеријума била јасна. Наредно питање је тражило од студената да наведу аспекте који им нису били потпуно јасни и за које би желели додатна појашњења – свих седам студенткиња одговорило је да таквих аспеката нема. На питање: „Да ли бисте након Пројекта имали самопоуздања да самостално извршите процену елемената даровитости на децијим ликовним радовима, уколико су вам критеријуми унапред дати?” пет студенткиња одговорило је са *Да, имала бих довољно самопоуздања*, а две студенткиње са *Делимично бих имала самопоуздања*. Последње питање у овој групи гласило је: „Да ли се након Пројекта осећате оспособљено да препознате потенцијалну ликовну даровитост код деце предшколског узраста?” и

одговори су код пет студенткиња гласили *Да, у њој* и *у њој*, код остале две *Да, делимично*.

Закључујемо из овог дела упитника да су студенткиње стекле довољно самопоуздања у своје знање и разумевање елемената на дечјим ликовним радовима који могу бити знак ликовне даровитости. Додатно, кроз сам процес анализе студенткиње су биле у могућности да се упознају са системом оцењивања задатих фактора процене и да кроз непосредну сарадњу са истраживачем увиде на који се начин превазилазе и одређене непредвиђене околности у самом истраживачком процесу, чиме смо утврдили да је Програм едукације омогућио развијање компетенција за анализу дечјих ликовних радова у процесу процене фактора даровитости.

Из тог разлога је било и очекивано да ће на питање: „У којој фази Пројекта сте стекли највише новог знања?“ свих седам студенткиња одговорити са *У фази анализе дечјих радова*.

На крају упитника желели смо да сазнамо да ли су студенткиње задовољне Програмом едукације као делом предмета Методички практикум ликовног васпитања, пошто су управо кроз њега уместо кроз регуларни ток наставе завршиле курс тог предмета. Свих седам студенткиња је било задовољно што се определило за учешће у Пројекту као програму предмета, свих седам сматра да је стекло нове значајне компетенције које ће им бити од користи у васпитном раду са децом.

Како бисмо утврдили мишљење о педагошкој ефикасности и ефектности Програма од стране студената, последњим питањем замолили смо их да дају слободне коментаре који се тичу њихове процене Програма едукације, да изнесу критике или сугестије за одређене измене или унапређења у будућем развијању Програма. Сумирано, коментари најпре веома похвално процењују концепт и реализацију Програма. Једногласно се похваљује могућност студената да раде директно са децом (то је генерација која због ковида није имала праксу у вртићима па им је овај аспект рада био од великог значаја) и могућност примене теоријског знања у пракси. Сугестије су се односиле на концепт самог истраживања даровитости и на његову реализацију много више него на Програм едукације студената. Тако се указује на потребу за повећањем броја студената укључених у Програм. Наиме, током процеса тестирања студенткиње су увиделе захтевност помног праћења понашања све деце у групи ради вођења дневника понашања. Друга сугестија указала је на потребу да се због редовног изостајања једног броја деце тестирање допуни неким додатним термином како би сва деца која чине узорак истраживања имала прилику да учествују у свим тестовима. Трећа група сугестија односила се на потребу боље обуке самих васпитача пред реализовање тестирања у вртићима јер су студенткиње имале непријатности у том процесу због неадекватног понашања васпитача.

На основу датих одговора на ово питање, установили смо да сам концепт Програма едукације наилази на позитивну процену студената и да су примењене стратегије едукације у великој мери испуниле очекивања и захтеве Програма.

ЗАКЉУЧАК

Закључке о педагошкој ефектности експерименталног програма едукације студената за васпитни рад са децом даровитом за ликовно изражавање донели смо на основу квалитета реализованог пројекта „Ликовна колонија као подршка неговању и развоју даровитости за ликовни израз деце предшколског узраста”, као и на основу резултата студентске евалуације.

На основу одговора добијених упитником који су попуњавали студенти учесници Програма, закључили смо да је Програм омогућио остваривање основних циљева који се тичу развијања компетенција код студената за педагошки рад са децом даровитом за ликовно изражавање. Садржај Програма је у довољној мери обезбедио студентима теоријско знање о карактеристикама ликовне даровитости, док су примењене педагошке методе у раду са студентима допринеле да стекну разумевање проблематике педагошког рада са даровитом децом. Са друге стране, закључили смо да је Програм позитивно допринео развијању самопоуздања студената за педагошко деловање у овој области.

Коначни закључак овог педагошког истраживања на првом месту потврђује образовну вредност предложеног програма. Што се тиче самог садржаја и примењених педагошких метода, закључујемо да је постављена добра основа за рад са студентима на тему даровитости за ликовно изражавање, али да је потребно и додатно унапређивање. Предлаже се да се током припреме наредне фазе Програма као фактор у обзир узме и утицај спољашњих околности на ток спровођења програма (активности у вртићима са којима се сарађује током реализације програма). Такође се предлаже повећање броја учесника у Програму како би са једне стране био олакшан процес тестирања сваком учеснику, а са друге стране како би се више студената обухватило Програмом едукације. Резултати истраживања показују и да је потребно приредити уџбеник или приручник који ће студенти моћи да користе током трајања Програма едукације. Посебно се истиче потреба за темељнијом едукацијом васпитача који ће посредно учествовати у реализацији Програма.

Позитивни резултати истраживања и успех реализованог пројекта охрабрују нас да наставимо са унапређивањем концепта ове стратегије, као и њеном даљом применом у образовању студената за рад са децом даровитом за ликовно изражавање.

ЛИТЕРАТУРА

Алтарас (2006): A. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Винер (1993): E. Winner, Exceptional Artistic Development: The Role of Visual Thinking, *Journal of Aesthetic Education*, 27(4), Special Issue: Essays in Honor of Rudolf Arnheim, 31–44.

Винер (1997): E. Winner, Giftedness vs. creativity in the visual arts, *Poetics*, 24, 349–377.

Винер (2000): E. Winner, The Origins and Ends of Giftedness, *American Psychologist Inc*, 55(1), 159–169.

Борђевић (2020): J. Đorđević, Preschool teachers' competencies for identifying and fostering giftedness for visual arts expression in preschool children, *Professional Competences for Teaching in the 21st Century*, Jagodina: Faculty of Education, 92–112.

Јевтић (2009): B. Jevtić, Struktura kompetencija darovite predškolske dece. Daroviti i društvena elita, *Zbornik 15*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov”, 250–259.

Кларк, Цимерман (2001): G. Clark, E. Zimmerman, Identifying Artistically Talented Students in Four Rural Communities in the United States, *Gifted child quarterly*, 45(2), 104–114.

Кларк: *Clark's Drawing Abilities Test (CDAT)*, <https://drawingtest.org/cdat/test-uses/>, посећено 20. јула 2022.

Карлаварис (1986): B. Karlavaris, *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za 3. godinu pedagoške akademije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Кер (2009): B. Kerr, *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, University of Kansas.

Којић, Карлаварис, Којић (2020): M. Kojić, B. Karlavaris, S. Kojić, *Metodika likovnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

Крагуљац, Карлаварис (1970): M. Kraguljac, B. Karlavaris, *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi. Praćenje eksperimentalnog programa za estetsko procenjivanje u okviru likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*, Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Крос, Колман (2005): T. L. Cross, L. J. Coleman, School-Based Conception of Giftedness, In: R. Sternberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (Second Edition), Cambridge University Press, 52–64.

Мадеја (2013): S. Madeja, The status of assessment in the visual arts in the United States, In: A. Kárpáti, E. Gaul (Eds.), *From Child Art to Visual Language of Youth: New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*, Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect, 5–32.

Николић, Грандић, Павловић (2017): M. Nikolić, R. Grandić, M. Pavlović, Kompetencije vaspitača za rad sa darovitom decom, *Inovacije u nastavi*, 30(1), 43–54.

Ренцули (1978): J. Renzulli, What Makes Giftedness? Reexamining a Definition, *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261.

Ренцули (1999): J. Renzulli, What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective, *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3–54.

Стернберг, Џарвин, Григоренко (2011): R. Sternberg, L. Jarvin, E. Grigorenko, *Explorations in Giftedness*, Cambridge University Press.

Чиксентмихали (2014): M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, Springer.

Jovana N. Ђорђевић

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

EDUCATING STUDENTS IN PEDAGOGICAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN GIFTED IN ARTISTIC EXPRESSION

Summary: On the basis of cooperation with preschool teachers and observation of their work, as well as of various research studies results, it can be concluded that preschool teachers are not competent enough to work with children gifted in art. Therefore, there is a need to develop preschool teachers' competencies during their undergraduate studies. With the intention of enabling preservice preschool teachers to acquire the necessary competencies for working with children gifted in art, an experimental Educational Program for Students was designed. The program was carried out within the subjects belonging to the field of didactics of art education at the Faculty of Education in Jagodina, and was a part of a larger project aiming to support children gifted in arts. The research was conducted with the aim of exploring the potential and pedagogical effectiveness of the designed program. The research results have shown that the goal of the Program was successfully accomplished, i.e. that preservice preschool teachers developed their competencies in identifying and working with children gifted in art. It has been concluded that students were content with the Program, and that they gained enough competencies in working with children gifted in art. In conclusion, the proposed strategy is applicable as a way of educating preservice teachers in working with gifted children. In addition, the paper offers suggestions for enhancing pedagogical effectiveness of the project.

Keywords: giftedness in art, developing students' competencies for pedagogical work with preschool children gifted in art, undergraduate education of preschool teachers, experimental educational program.

Слађана С. Станковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Јелена Љ. Спасић

Катедра за филолошке науке

Кристина Ж. Петровић Душановић

Предшколска установа „Љубица Вребалов”

Пожаревац

УДК 613.71-053.4

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.215S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.215S)

Оригинални научни рад

Примљен: 26. септембар 2022.

Прихваћен: 16. децембар 2022.

МОГУЋНОСТИ ЗА РАЗВОЈ ФИНЕ МОТОРИКЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ КРОЗ ПРОГРАМ ФОНЕТСКЕ ГИМНАСТИКЕ¹

Айспиракџ: Савремена истраживања у свету показују да развијеност fine моторике корелира с развојем говора током предшколског периода. Деца са специфичним језичким поремећајима уједно имају слабије развијену крупну и ситну моторику, док развијена fine моторичка ефикасност представља јак предиктор каснијег школског успеха и успеха у писању. Циљ овог истраживања јесте утврдити и испитати утицај програма фонетске гимнастике на развој fine моторике деце раног узраста. Истраживање је спроведено на узорку од тридесет испитаника, деце узраста четири године. У сврху овог истраживања примењена је батерија тестова BOT-2 (*Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition*), односно подтестови: fine моторна интеграција и мануелна спретност. Након иницијалне процене примењен је програм фонетске гимнастике и fine моторике путем интегрисаног приступа, применом планираних ситуација учења (ПСУ). Након тога је реализована и финална процена. Добијени резултати указују на то да се применом интегрисаног приступа кроз специфични програм фонетске гимнастике може утицати на развој fine моторике деце на раном узрасту. Поред статистички значајних резултата овог истраживања, долази се и до важности и значаја целокупног рада који указује на досадашњу недовољну испитаност утицаја и значај примене специфичних програма путем интегрисаног приступа који имају утицај на раст и развој деце раног узраста.

Кључне речи: fine моторика, предшколски узраст, физичко васпитање, развој говора.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру 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

Развој финих моторичких активности поспешује целокупан развој детета, јер се на врховима прстију налазе бројни нервни завршеци. Развијена координација покрета шаке и прстију, мануелна спретност и фина моторичка прецизност утичу на развој мишљења, пажње, говора, вештина потребних за реализацију ликовних, музичких, конструктивних и графомоторичких активности. Такође, слабије развијена мануелна координација код деце корелира с већом учесталости развојних проблема, који укључују различите облике аутизма, као и специфичне говорне поремећаје, недовољну развијеност школских вештина и моторичких функција (Хил и др. 2016: 290).

Развој фине моторике шаке и прстију вишеструко је користан за развој говора, а неизоставни је предуслов за почетно писање. Увежбавање и секвенцирање покрета прстију доводи до развоја трајних и стабилних сензомоторних шема, које су основ развијеног вербалног изражавања (Томић, Марковић 2015: 175).

Најсавременија проучавања мапирања мозга путем директне електро-стимулације указују на неуролошке темеље повезаности говора и моторичности горњих екстремитета (Рех, Васерман, Дуфау 2020). У људском мозгу се врло близу налазе центри одговорни за говор и покрете прстију. Ова научно потврђена чињеница омогућава нам да руку сматрамо „органом говора”, заједно са артикулационим апаратом. Из тог разлога није довољно само артикулацијски стимулирати бебе, већ је и развој покрета шаке једноставно неопходан. Значај рада на развоју финих моторичких способности код деце предшколског узраста резултат је психолошких, физиолошких и говорних карактеристика повезаних са узрастом деце. Свеобухватна идеја о околном објективном свету код човека не може се развити без тактилно-моторичке перцепције, јер је у основи сензорне когниције. Управо се уз помоћ тактилно-моторичке перцепције формирају први утисци о облику, величини предмета, оријентацији у простору. Како бисмо код деце развили говорне способности, поред вежби за артикулациони апарат треба примењивати и вежбе за развој фине моторичке способности. Фине моторичке вештине активно ступају у интеракцију са пажњом, размишљањем, координацијом, запажањем, маштом, памћењем (визуелним и моторичким).

„Развој моторике у предшколском детињству, по мишљењу многих научника, доминира над другим функцијама, док овладавање покретима и моторним вештинама и у наредним развојним узрастима има велики значај за укупан индивидуални развој” (Стурза Милић 2014: 6). Како би се обезбедио правилан раст и развој деце, потребно им је омогућити редовне физичке активности.

Преглед савремених истраживања у свету указује да развијеност крупне и ситне моторике позитивно корелира с развојем говора од рођења до пете године, а највећа ограничења постоје у погледу утврђивања сложених механизма који леже у подлози моторичко-говорних каскада у децем развоју (Гонзалес, Алварес, Нелсон 2019).

Успорени развој fine моторике на узрасту од шестог месеца до друге године корелира са слабије развијеним експресивним говором са навршене три године (Чои, Лич, Тагер-Флусберг, Нелсон 2018: 8). На узрасту од треће до пете године постоји висока и стабилна корелација између језичких и моторичких способности, како општих тако и финих моторичких способности (Ванг, Лекхал, Аро, Шолберг 2014: 6). Тестирање финих моторичких вештина показало је да петогодишњаци у Монтесори вртићима показују на тесту боцкања значајно већу тачност, брзину и доследну употребу доминантне руке (Батиа, Дејвис, Шамас Брант 2015).

Када са децом предшколског узраста развијамо специфичне типове fine моторике шаке и прстију, пружамо подршку и њиховом каснијем школском успеху. С друге стране, деца са специфичним језичким поремећајем узраста од четири до шест година, која имају потешкоћа с продукцијом исказа сложеније синтаксичке структуре који садрже речце и предлоге, уједно имају и слабије развијену крупну и ситну моторику (ДиДонато Брумбах, Гофман 2014: 12). Истраживање спроведено на великом узорку деце нижег социоекономског статуса показују да је степен развијености fine моторике писања и прецртавања (прецртавање слова, објеката и цртање једноставних објеката) јак предиктор успеха у писању и математици у раном школском узрасту, док фини моторички задатак манипулисања објектима (преклапање, грађење куле, низање на жицу) не показује тако јаку корелацију са каснијим школским успехом (Динехарт, Манфра 2013: 155).

Идеја да постоји веза између развоја моторике и развоја говора потврђена је тиме што свако од нас, у периоду раног развоја, упознаје и истражује свет око себе моторичким активностима (Монтесори 2003). Фина моторика, која се развија од најранијег детињства, подразумева скуп покрета костију, зглобова и мишића шаке и прстију који су координисани и циљ им је извођење малих, прецизних, финих покрета, док се фонетска гимнастика може дефинисати као веза између одређеног гласа и његовог еквивалента у одређеном покрету. Реедукација психомоторике која подразумева интегрисање логопедског третмана са стимулацијом „моторике читавог тела у општој хармонизацији координације и финој диференцијацији циљаних секвенцијалних моторних активности” (Томић, Марковић 2015: 176) може дати добре резултате у третману развојне вербалне диспраксије, али и других говорних поремећаја.

Повезаност развоја fine моторике и развоја говора лако је уочити с обзиром на то да деца, у тренутку када не могу наћи потребну реч, користе

покрете руку, односно гест. Физиолози су доказали да је степен развијености дечјег говора пропорционалан степену формираности fine моторике (Луковац 2012). На темељу свих тих истраживања постављена је и законитост која каже да када развој покрета прстију одговара узрасту, развој говора је уредан, а кад развој fine моторике заостаје, заостаје и говор (Османова 2010). Та информација коју нам дете може дати је веома важна јер евентуалне говорне проблеме можемо предвидети и пре него што дете проговори. Што су детету шака и њени делови активнији, то се боље остварује његов говорни, емоционални и интелектуални развој.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Истраживање је лонгитудиналног карактера, реализовано у трајању од дванаест недеља. Иницијално мерење извршено је пре увођења интегрисаног приступа фонетске гимнастике и fine моторике скраћеном верзијом одабраних тестова (фина моторна интеграција и мануелна спретност). Након тога примењен је програм фонетске гимнастике и fine моторике путем интегрисаног приступа, применом планираних ситуација учења (ПСУ) које су у складу са узрастним карактеристикама деце, два пута недељно, укупно двадесет четири ПСУ. Финално мерење реализовано је на истој групи испитаника.

У предшколском узрасту значај игре је немерљив. Она је свакако водећа активност. Спроводећи програм фонетске гимнастике руководили смо се тиме да активности буду комбиноване и презентоване тако да их деца доживе као игру, као нешто што је у складу са њиховим интересовањима и могућностима. Програм фонетске гимнастике и fine моторике интегрисан је у све делове ПСУ. У *уводном делу* ПСУ примењен је интегрисани приступ развоја говора (*ономајхойејом*) и физичког васпитања (*природним облицима крећанја*). Трајао је око 5 минута. Примењиване су вежбе обликовања у комбинацији са говорним вежбама и покретно-говорне игре како би се подстакло дечје интересовање („Зоо врт”, „На фарми”, „На селу”, „Дивље животиње”, „Замишљено путовање” и сл.). Након уводног дела, следи *главни део* ПСУ у коме је васпитач изражајно рецитовао песму, уз покрете предвиђене за развој fine моторике, а затим понављао заједно са децом. Деца су имитирала задате покрете применом природних облика кретања. У зависности од интересовања деце, песма је понављана два до три пута („Медо брундо”, „Кока”, „Вук”, „Сокић”, „У природи” и сл.). *Завршни део* ПСУ трајао је око пет минута и био је намењен вежбама истезања и опуштања у комбинацији са вежбама дисања. Примењиване су вежбе дисања и вежбе опуштања у комбинацији са фонетском гимнастиком, вежбе у паровима, вежбе са применом реквизита, покретне игре („Тихо–гласно”, „Весела столица”, „Жабе и рода” и сл.). У појединим завршним деловима ПСУ деца су добијала шаблоне живо-

тиња већег формата (медвед, жирафа, вук, тигар и сл.), маказе, папир у боји и лепак и правила мозаик. Процес тестирања није организационо одударао од процеса примене интегрисаног програма јер је, као и сам програм, реализован у оквиру ПСУ.

УЗОРАК ИСПИТАНИКА

Истраживање је реализовано на узорку од тридесет испитаника, деце узраста од четири године која похађају млађу васпитну групу у Предшколској установи „Љубица Вребалов” из Пожаревца. Група је била уједначена, што подразумева да нема деце са посебним потребама, сва деца долазе из породица које имају сличан социоекономски статус, услови у којима бораве у вртићу су уједначени. Код све деце из групе је доминантна десна рука.

УЗОРАК ВАРИЈАБЛИ

У сврху овог истраживања примењена је батерија тестова ВОТ-2 (*Bruinkins–Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition*) (Бруининкс, Бруининкс 2005). Коришћени су следећи подтестови: фина моторна интеграција (*копирање крућа и крадраћа, копирање преклапајућих крућова и криве линије, копирање троугла и дијаманта и копирање звезде и преклапајућих оловака*) и мануелна спретност (*цртање илацица у крућу, преношење новчића, савлавање „бојкица” у таблу, сортирање карата и низање премећа*).

СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

За обраду података коришћен је *SPSS for Windows 20*. При статистичкој обради података најпре су израчунати дескриптивни статистички параметри, а затим је за анализу разлика између два мерења коришћен т-тест за упарене узорке.

У Табели 1 приказани су основни параметри дескриптивне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, минимални и максимални резултат) на иницијалном мерењу.

Табела 1. Дескриптивни статистички показатељи на иницијалном мерењу

ИНИЦИЈАЛНО МЕРЕЊЕ	АС	СД	МИН	МАКС
Фина моторичка интеграција				
Задатак 1: Копирање круга	3.80	0.41	3	4
Задатак 2: Копирање квадрата	6.00	0.00	6	6
Задатак 3: Копирање преклапајућих кругова	4.80	1.03	3	6
Задатак 4: Копирање криве линије	1.00	0.74	0	2
Задатак 5: Копирање троугла	3.80	1.13	2	5
Задатак 6: Копирање дијаманта	1.20	1.06	0	3
Задатак 7: Копирање звезде	1.00	0.91	0	2
Задатак 8: Копирање преклапајућих оловака	1.00	0.83	0	2
Мануелна спретност				
Задатак 1: Цртање тачкица у кругу	2.47	0.78	1	4
Задатак 2: Преношење новчића	2.27	0.74	1	3
Задатак 3: Стављање „боцкица“ у таблу	2.03	0.81	1	3
Задатак 4: Сортирање карата	2.50	0.97	1	4
Задатак 5: Низање предмета	1.20	0.71	0	2

Легенда: АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, МИН – минимум, МАКС – максимум

У Табели 2 приказани су основни параметри дескриптивне статистике на финалном мерењу.

Табела 2. Дескриптивни статистички показатељи на финалном мерењу

ФИНАЛНО МЕРЕЊЕ	АС	СД	МИН	МАКС
Фина моторичка интеграција				
Задатак 1: Копирање круга	4.00	0.00	4	4
Задатак 2: Копирање квадрата	6.00	0.00	6	6
Задатак 3: Копирање преклапајућих кругова	6.00	0.00	6	6
Задатак 4: Копирање криве линије	1.33	0.48	1	2
Задатак 5: Копирање троугла	3.80	1.13	2	5
Задатак 6: Копирање дијаманта	2.20	0.48	1	3
Задатак 7: Копирање звезде	2.00	0.91	1	3
Задатак 8: Копирање преклапајућих оловака	2.00	0.83	1	3
Мануелна спретност				
Задатак 1: Цртање тачкица у кругу	3.47	0.78	2	5
Задатак 2: Преношење новчића	4.13	0.73	3	5
Задатак 3: Стављање „боцкица“ у таблу	3.40	0.86	2	5
Задатак 4: Сортирање карата	3.10	0.48	2	4
Задатак 5: Низање предмета	2.03	0.72	1	3

Легенда: АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, МИН – минимум, МАКС – максимум

Увидом у табеле 1 и 2, што се тиче *фине моторичке интеграције*, уочава се да су испитаници на финалном мерењу за први и трећи задатак постигли нешто бољи резултат него што је то био случај на иницијалном. Генерално посматрано, испитаници су добро урадили овај задатак, узимајући у обзир да је максималан број бодова пет. Код другог задатка, копирања квадрата, као и код копирања круга, уочава се да су испитаници и на иницијалном и на финалном мерењу постигли максималан резултат на овом тесту (максимум је шест бодова), па се може рећи да је им је задатак био лак. Код задатка број 4 испитаници су на финалном мерењу постигли нешто бољи резултат него што је то био случај на иницијалном, када је реч о захтеву за копирање кривудава линије. Ипак, овај захтев је испитаницима релативно тежак, узимајући у обзир да је могуће максимално остварити четири бода, а испитаници нису успели да освоје ни три ни четири бода, чак ни на финалном мерењу. Задатак број 6 – копирање дијаманта и задатак број 7 – копирање звезде, испитаницима су били релативно тешки, узимајући у обзир да је могуће максимално остварити пет бодова, а ниједан испитаник није освојио четири или пет бодова. Када је реч о копирању преклапајућих оловака, и овај задатак је испитаницима био изузетно тежак, узимајући у обзир да је могуће максимално остварити шест бодова, а ниједан испитаник није успео да добије више од три бода у овом задатку.

Увидом у табеле 1 и 2, што се тиче *мануелне спрећности*, уочава се да су испитаници на финалном мерењу постигли релативно бољи резултат него што је то био случај на иницијалном, када је реч о цртању тачкица у кругу за време од петнаест секунди (максималан број тачкица на иницијалном мерењу износи четири, а на финалном пет), преношењу новчића за време од петнаест секунди (на иницијалном мерењу постигнути максимум износи три новчића, а на финалном пет) и стављању „боцкица” у таблу за време од петнаест секунди (на иницијалном мерењу постигнути максимум износи три „боцкице”, а на финалном пет). Када је реч о низању предмета за време од петнаест секунди, испитаници су на финалном мерењу постигли релативно бољи резултат него што је то био случај на иницијалном мерењу. Ипак, делује да им је овај задатак био тежи од претходних јер максималан број нанизаних коцкица на иницијалном мерењу износи две, а на финалном три.

Утврђено је статистички значајно повећање вредности од иницијалног до финалног мерења у четири од осам задатака фине моторичке интеграције и то: копирање круга ($t(30) = -2.69$, $p = .012$), копирање преклапајућих кругова ($t(30) = -6.38$, $p = .000$), копирање криве линије ($t(30) = -3.81$, $p = .001$) и копирање дијаманта ($t(30) = -5.79$, $p = .000$). Такође, значајно повећање вредности остварено је и у укупном резултату фине моторичке интеграције ($t(30) = -13.97$, $p = .000$). За остале четири варијабле: копирање квадрата, копирање троугла, копирање звезде и копирање преклапајућих оловака није могуће извршити т-тест, јер је разлика између стандардне грешке на иницијалном и

финалном мерењу једнака нули. Наведене четири варијабле изостављене су из анализе јер је њихова вредност препозната као константа.

Табела 3. Поређење испитаника на иницијалном и финалном мерењу у погледу резултата на тесту fine моторичке интеграције

		Mean $\pm$ SD	t	p
Копирање круга	Иницијално	3.80 $\pm$ 0.41	-2.69	.012
	Финално	4.00 $\pm$ 0.00		
Копирање квадрата	Иницијално	6.00 $\pm$ 0.00	-	-
	Финално	6.00 $\pm$ 0.00		
Копирање преклапајућих кругова	Иницијално	4.80 $\pm$ 1.03	-6.38	.000
	Финално	6.00 $\pm$ 0.00		
Копирање криве линије	Иницијално	1.00 $\pm$ 0.74	-3.81	.001
	Финално	1.33 $\pm$ 0.48		
Копирање троугла	Иницијално	3.80 $\pm$ 1.13	-	-
	Финално	3.80 $\pm$ 1.13		
Копирање дијаманта	Иницијално	1.20 $\pm$ 1.06	-5.79	.000
	Финално	2.20 $\pm$ 0.49		
Копирање звезде	Иницијално	1.00 $\pm$ 0.91	-	-
	Финално	2.00 $\pm$ 0.91		
Копирање преклапајућих оловака	Иницијално	1.00 $\pm$ 0.83	-	-
	Финално	2.00 $\pm$ 0.83		
Укупна моторичка интеграција	Иницијално	22.60 $\pm$ 4.52	-13.97	.000
	Финално	27.33 $\pm$ 3.16		

*Корелација и т-тест се не могу израчунати јер је стандардна грешка разлика једнака 0.

Табела 4. Поређење испитаника на иницијалном и финалном мерењу у погледу резултата на тесту мануелне спретности

		Mean $\pm$ SD	t	p
Цртање тачкица у кругу	Иницијално	2.47 $\pm$ 0.78	-20.86	.000
	Финално	3.47 $\pm$ 0.78		
Преношење новчића	Иницијално	2.27 $\pm$ 0.74	-16.26	.000
	Финално	4.13 $\pm$ 0.73		
Стављање „боцкица“ у таблу	Иницијално	2.03 $\pm$ 0.81	-15.27	.000
	Финално	3.40 $\pm$ 0.86		
Сортирање карата	Иницијално	2.50 $\pm$ 0.97	-3.53	.000
	Финално	3.10 $\pm$ 0.48		
Низање предмета	Иницијално	1.20 $\pm$ 0.71	-12.04	.000
	Финално	2.03 $\pm$ 0.72		
Укупна мануелна спретност	Иницијално	10.47 $\pm$ 2.34	-19.34	.000
	Финално	16.13 $\pm$ 2.74		

Када је у питању мануелна спретност (Табела 4), утврђено је статистички значајно повећање вредности од иницијалног до финалног мерења у

свих шест варијабли и то: цртање тачкица у кругу ($t(30) = -20.86$, $p = .000$), преношење новчића ($t(30) = -16.26$, $p = .000$), стављање „боцкица” у таблу ($t(30) = -15.27$, $p = .000$), сортирање карата ($t(30) = -3.53$, $p = .000$), низање предмета ($t(30) = -12.04$, $p = .000$), као и у варијабли укупна мануелна спретност ($t(30) = -19.34$, $p = .000$).

ДИСКУСИЈА

Велики број новијих истраживања показује да је новорођенче врло способно биће у односу на ранија мишљења (Галахју 2006; Кулс и др. 2009; Браун 2010), да прве године живота детета представљају период најбржег развоја мозга (Виготски 1977; Гаул, Исартел 2016; Џонсон, Де Хан 2011) и ако је укључено у одговарајућу физичку и социјалну средину може да развије важне компетенције, да је рани развој у значајној мери резултат интеракције са окружењем (Ивић 2001; Вучићевић, Голубовић 2005; Брег 2019). Виготски (1996) тврди да деца истражују сопствене могућности и свет око себе. На тај начин развијају своје моторичке, интелектуалне, социјално-емоционалне, комуникационе и креативне способности (Фишер и др. 2005; Де Привителио и др. 2007; Ступар и др. 2015). Истраживања у којима су аутори (Пик, Досон, Смит, Гасон 2008; Савичевић, Сузовић, Драгић 2012; Алвасиф 2013; Рајовић 2016; Роач, Китс 2018) имали за циљ да испитају утицај примене специфичних програма који су утицали на развој моторичке ефикасности, указују на значајне разлике у моторичким способностима, што се подудара са резултатима постигнутим у истраживању спроведеном у овом раду, те доводи до заједничког закључка да применом одређених програма и редовним физичким активностима можемо утицати и подстицати развој моторике код деце раног узраста. Истраживања на предшколском узрасту у којима су спроведени неки од експерименталних програма (Бала и др. 2005; Де Привителио и др. 2007; Јонић и др. 2009; Поповић и др. 2014) резултирала су побољшањем свих способности на које су истраживачи покушали да утичу. Моторни развој одвија се спонтано, према природним законима кретања. Све моторне функције дете усвоји и научи потпуно само и зато није потребно учити дете да седи, хвата, стоји, хода, и слично. Понекад је потребна додатна стимулација. Потребно је охрабривати и подстицати дете да се физички креће и да развија своје моторне вештине. Оваква стимулација је важна како би дете достигло развојне циљеве на време. Овладавање једном вештином довешће до овладавања другом. Ауторка Брег спровела је истраживање утицаја физичке активности, односно неактивности на моторичку ефикасност код деце. Дошла је до закључка да деца која физички не вежбају и немају стимулативно окружење које их усмерава, смањују своју моторичку ефикасност (Брег 2019). Другим речима, нормалан развој детета подразумева физичку вежбу.

Поље истраживања моторичког простора код деце било је честа база многих иностраних истраживача. Ауторка Оскир, са Истамбулског универзитета радила је анализу моторичког развоја и емергентне писмености код деце предшколског узраста. Пирсонова анализа корелације показала је да постоји позитивна и средња корелација између оцена моторичког развоја и емергентне писмености у обе групе. Предложено је да се у обзир узму моторичке способности деце предшколског узраста за њихов развој вештина писмености (Оскир 2020). Подстицање моторичког развоја свакако може допринети и развоју способности описмењавања код деце. Вишеструки су бенефити које добро развијена моторика код деце носи са собом.

Овим истраживањем се показало да се интегрисањем специфичног програма фонетске гимнастике у свакодневне ситуације учења може утицати на развој fine моторике деце на раном узрасту. Планираним ситуацијама учења, интегрисаним приступом, на занимљив, креативан и деци прилагођен начин се може помоћи и унапредити њихов развој.

Примена специфичног програма фонетске гимнастике помогла би у унапређивању и подстицању развоја fine моторике на најранијем узрасту и олакшала би развој моторичких способности деце и у наредним фазама развоја и учења.

Током рада на овом истраживању, као и на основу анализе досадашњих истраживања и резултата добијених овим истраживањем, долази се до закључка да постоји потреба за већим трудом и радом са децом на раном узрасту, у чему треба да учествују родитељи, старатељи и васпитачи. Уочава се потреба за што већим подстицајем моторног развоја као једне од најбитнијих карика у развоју деце. Поред тога, пожељно је да се рад на развоју fine моторике не заустави поласком у школу, већ да се настави све до периода адолесценције, у складу са узрастом, потребама, могућностима и интересовањима деце (Петровић 2020).

Такође, резултати указују и на то да се применом интегрисаног приступа који је спроведен у овом истраживању могу подстаћи различите области развоја детета, односно да се интегрисаним приступом и применом програма фонетске гимнастике утицало на развој fine моторике код деце раног узраста.

Ситуације учења су покретане у складу са могућностима и интересовањима деце. У ситуације учења које се темеље на дечјим интересовањима, тако да деца то не примете, интегрисан је програм фонетске гимнастике. Само укључивање програма допринело је великом интересовању и мотивисаности деце приликом реализације планираних ситуација учења које су се одвијале током радне недеље у приближно истом временском интервалу у току дана. Међутим, смисао целог процеса заправо је садржан у развоју fine моторике, који је евидентиран у завршном тестирању.

ЛИТЕРАТУРА

Алвасиф (2013): N. Alwasif, The effect of a sports Program on the Motor abilities of preschool children, *TAIE*, 3(3), 67–77.

Бала, Сабо, Поповић (2005): G. Bala, E. Sabo, B. Popović, Relationship between motor abilities and school readiness in preschool children, *Kinesiologia Slovenica*, 11(1), 5–12.

Брег (2019): K. Breg, Analiza razvoja određenih motoričkih sposobnosti različito fizički aktivne dece predškolskog uzrasta, *Pedagoška stvarnost*, 65(1), 21–30.

Батиа, Дејвис, Шамас Брант (2015): P. Bhatia, A. Davis, E. S. Shamas Brandt, Educational Gymnastics: The Effectiveness of Montessori Practical Life Activities in Developing Fine Motor Skills in Kindergartners, *Early Education and Development*, 26(4), 594–607, doi: [10.1080/10409289.2015.995454](https://doi.org/10.1080/10409289.2015.995454).

Браун (2010): C. G. Brown, Improving fine motor skills in young children: an intervention study, *Educational Psychology in Practice*, 26(3), 269–278.

Брунинкс, Брунинкс (2005): R. H. Bruininks, B. D. Bruininks, *Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency*, Second Edition, Administration Easel.

Чои, Лич, Тагер-Флусберг, Нелсон (2018): B. Choi, K. A. Leech, H. Tager-Flusberg, C. A. Nelson, Development of fine motor skills is associated with expressive language outcomes in infants at high and low risk for autism spectrum disorder, *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 10(14), doi: [10.1186/s11689-018-9231-3](https://doi.org/10.1186/s11689-018-9231-3).

Кулс, Де Мартелар, Самај, Андрис (2009): W. Cools, K. De Martelaer, C. Samaey, C. Andries, Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools, *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 154–168.

Де Привителио, Капут-Јогуница, Гулан, Боки (2007): S. De Privitellio, R. Caput-Jogunica, G. Gulan, V. Boschi, Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca, *Medicina*, 43, 204–209.

ДиДонато Брумбах, Гофман (2014): A. C. DiDonato Brumbach, L. Goffman, Interaction of language processing and motor skill in children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57(1), 158–171, doi: [10.1044/1092-4388\(2013\)12-0215](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013)12-0215).

Динехарт, Манфра (2013): L. Dinehart, L. Manfra, Associations Between Low-Income Children's Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade, *Early Education and Development*, 24(2), 138–161, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.636729>.

Фишер, Рајли, Кели, Монтгомери, Вилијамсон, Патон, Грант (2005): A. Fisher, J. J. Reilly, L. A. Kelly, C. Montgomery, A. Williamson, J. Y. Paton, S. Grant, Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(4), 684–688.

Галахју, Озмун (2006): D. Gallahue, J. Ozmun, *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.), New York: Mc Graw Hill.

Гаул, Исартел (2016): D. Gaul, J. Issartel, Fine motor skill proficiency in typically developing children: On or off the maturation track?, *Human Movement Science*, 46, 78–85.

Гонзалес, Алварес, Нелсон (2019): S. L. Gonzalez, V. Alvarez, E. L. Nelson, Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes? A Systematic Review, *Frontiers in Psychology*, 10, 2670, doi: [10.3389/fpsyg.2019.02670](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02670).

Хил, Муштак, О'Нил, Флатерс, Вилијамс, Мон-Вилијамс (2016): L. Hill, F. Mushtaq, L. O'Neill, I. Flatters, J. Williams, M. Mon-Williams, The Relationship between Manual Coordination and Mental Health, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(3), 283–295, doi:[10.1007/s00787-015-0732-2](https://doi.org/10.1007/s00787-015-0732-2).

Јонић, Пројовић, Јанковић (2009): Z. Jonić, A. Projović, I. Janković, Efikasnost različitih programa fizičkih aktivnosti dečaka predškolskog uzrasta, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 44, 217–226.

Ивић (2001): И. Ивић, *Васпитање деце раној узрасној*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Луковац (2012): Т. Луковац, *Пројоворилица*, Београд: Логопедски центар Хигија Логос.

Монтесори (2003): М. Montessori, *Упијајући ум*, Београд: DN Centar.

Оскир (2020). F. Özkür, Analyzing Motor Development and Emergent Literacy Skills of Preschool Children, *International Education Studies*, 13(4), 94–99.

Османова (2010): G. Osmanova, *150 igara prstićima za razvoj fine motorike i govoru*, Zagreb: Planet Zoe.

Петровић (2020). К. Петровић, *Развој фине моторике деце раних узрасној у програмима фанејске гимнастике*, Јагодина: [К. Петровић]

Пик, Досон, Смит, Гасон (2008): J. P. Piek, L. Dawson, L. M. Smith, N. Gasson, The Role of Early Fine and Gross Motor Development on Later Motor and Cognitive Ability, *Human Movement Science*, 27(5), 668–681.

Поповић, Мадих, Алексић Вељковић, Радановић, Спасић, Пантовић, Ступар (2014): В. Popović, D. Madić, A. Aleksić Veljković, D. Radanović, A. Spasić, M. Pantović, D. Stupar, Effects of programmed exercise on development of motor abilities of pre-school boys, In: *Proceedings of the 8th International Scientific and Professional Conference A Child in Motion, "Kinesiology – the path of Health"*, Koper: Annales University Press, 178–187.

Рајовић (2016): Р. Рајовић, *IQ деце – брзина покрета (VI издање)*, Нови Сад: НТЦ.

Рех, Ватерман, Дуфау (2020): F. Rech, D. Wassermann, H. Duffau, New insights into the neural foundations mediating movement/language interactions gained from intrasurgical direct electrostimulations, *Brain and Cognition*, 142, 105583, <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105583>.

Роач, Китс (2018): L. Roach, M. Keats, Skill-based and planned active play versus free-play effects on fundamental movement skills in preschoolers, *Perceptual and Motor Skills*, 125(4), 651–668.

Савичевић, Сузовић, Драгић (2012): Д. Савичевић, Д. Сузовић, Б. Драгић, Трансформационо дејство програмског модела физичких активности на моторичке способности деце предшколског узраста, *Физичка култура*, 66(2), 119–128.

Ступар, Фратрић, Нешић, Рубин, Међедовић (2015): D. M. Stupar, F. F. Fratrić, M. Nešić, P. Rubin, B. Medjedović, The effects of an experimental program of speed development on preschool children, *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 12(1), 139–148.

Стурза Милић (2014): N. Sturza Milić, *Motorni razvoj i fizička aktivnost dece jaslenog i predškolskog uzrasta: metodički priručnik za studente, vaspitače i roditelje*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.

Томић, Марковић (2015): K. N. Tomić, A. Marković, Application of psychomotor reeducation method in the treatment of developmental verbal dyspraxia, *TIMS. Acta*, 9(2), 169–177, <https://doi.org/10.5937/TIMSACT9-7255>.

Ванг, Лекхал, Аро, Шолберг (2014): M. V. Wang, R. Lekhal, L. E. Aaro, S. Schjolberg, The developmental relationship between language and motor performance from 3 to 5 years of age: a prospective longitudinal population study, *BMC Psychology*, 2, 34, <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0034-3>.

Виготски (1996). L. S. Vigotski, *Problemi razvoja psihe*, sabrana dela, III tom, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Вучићевић, Голубовић (2005): G. Vučićević, Š. Golubović, Razvojno-neurološke karakteristike dece sa tikom, *Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, 13(1–2), 46–49.

Sladana S. Stanković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Jelena Lj. Spasić

Department of Philology

Kristina Ž. Petrović Dušanović

Preschool institution „Ljubica Vrebalov”

Požarevac

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS AT PRESCHOOL AGE THROUGH THE PHONETIC GYMNASTICS PROGRAM

Summary: Recent research studies have shown a positive correlation between fine motor skills and speech development in preschool children. Children with specific language impairments have less developed gross and fine motor skills, while developed fine motor efficiency is a strong predictor of writing achievement and academic achievement in general.

The purpose of this study is to determine and examine the effects of the phonetic gymnastics program on the development of fine motor skills in preschool-aged children. The research was conducted on a sample of thirty respondents, children aged four. For the purpose of this research, the test battery BOT-2 (*Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition*) was used, i.e. subtests: fine motor integration and manual dexterity. After the initial assessment, a program of phonetic gymnastics and fine motor skills was conducted using an integrated approach, using planned learning situations (PSU). Thereafter, the final assessment was conducted.

The research has led to statistically significant results and highlighted the importance of implementing integrated approach programs which could enhance the development in early childhood.

Keywords: fine motor skills, preschool age, physical education, speech development.

Tijana D. Gajić

Neda M. Maenza
Singidunum University
Belgrade

Department of Foreign Languages

УДК 004.77-047.23

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.229G](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.229G)

Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2022.
Прихваћен: 9. децембар 2022.

ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS POPULAR LANGUAGE LEARNING APPS: COMPARISON AND ANALYSIS¹

Abstract: Mobile-assisted language learning (MALL) stimulates students' motivation and improves their foreign language skills. The principal objective of this paper is to compare the most frequently used mobile applications for learning foreign languages, primarily English, by students in Serbia. Additionally, we wanted to reflect on their views and experiences. Qualitative research, in the form of a focus group, was conducted in order to determine the clearest possible picture of students' views concerning the usefulness of different language apps, primarily *Duolingo*, *HelloTalk* and *WordUp*. Quantitative research, in the form of an online questionnaire, was also conducted so as to analyse students' overall perceptions of mobile applications in English language learning. The respondents are Singidunum University students who voluntarily agreed to participate in this research. The results showed that innovative ways of perfecting foreign languages, such as mobile applications, are captivating for students. In addition, they highly value visual and engaging materials. They believe *Duolingo* is the best app for improving vocabulary and grammar, whereas *HelloTalk* is an ideal app for developing speaking skills. *WordUp* is recommended as a dictionary and as a revolutionary app for learning new English words. Students agreed that the combination of all three mobile applications would be optimal, depending on their language level and learning goals.

Keywords: mobile applications comparison, foreign language learning, *Duolingo*, *HelloTalk*, *WordUp*.

1. INTRODUCTION

When talking about foreign language learning and teaching, besides various learning strategies and second language acquisition approaches, factors such as personal learning styles, motivation, attitudes towards learning and language anxiety

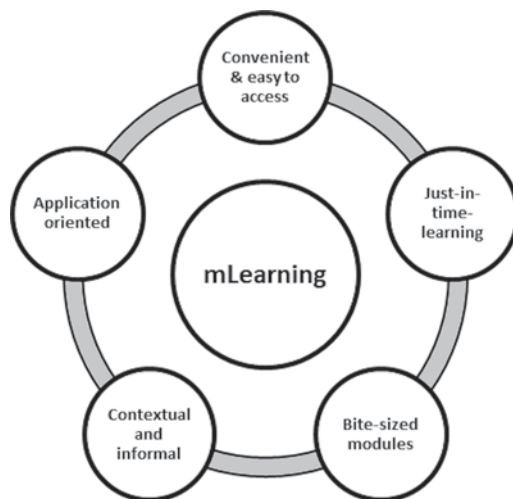
¹ This paper has been previously partially presented at international scientific conference Sinteza 2022.

ety should be taken into consideration as well (Božinović & Perić, 2012). Teachers have a vital role in a learning process (Boiron, 2010). They are believed to be educators, leaders, and role models with a sense of responsibility, independence, and authority in their classrooms. However, outside the classrooms, students must find ways to improve motivation and develop their own learning styles.

With the rapid development of foreign language learning applications and popularity of various powerful mobile devices among students, they have become increasingly interested in multiple learning benefits the apps can provide. Mobile learning, or m-learning, has become an umbrella term for the integration of mobile computing devices within teaching and learning (Grant, 2019). Mobile learning entails not only the mobility of technology but also more importantly the mobility of time, space, and learning experience (Lai & Zheng, 2018). Mobile assisted language learning (MALL) is considered to be an efficient language learning tool used by both teachers and learners. It is a teaching method which uses mobile phone technology in order to encourage autonomy as it enables students, after they receive initial scaffolding by the teacher, to take responsibility for their own learning (Park, 2011). Significant attention has been paid to pedagogy in mobile learning, especially to the most frequently used pedagogical approaches, such as game-based and collaborative learning (Tlili et al., 2022). Web traffic records show that by October 2019, the most widely used device to share information on the internet was the mobile phone at 51.74%, followed by laptops or computers at 44.53%, tablets at 3.65%, and other devices at 0.08% (Vallejo-Correa, Monsalve-Pulido, & Tabares-Betancur, 2021). We believe MALL stimulates students' motivation, their engagement as well as upgrades all language skills. Having such powerful devices, which support individual and collaborative learning, available anytime, anyplace, provides tremendous opportunities for educational use.

The use of language learning mobile applications has been the subject of numerous studies. Most of the studies have found very positive attitudes towards MALL and reported improvements in listening comprehension (Kim, 2013), vocabulary acquisition and phonological awareness (Yildiz, 2012), as well as reading comprehension and writing skills (Harmon, 2012). Studies also revealed that the learners exposed to MALL integrated into their language courses scored higher in the tests and showed greater satisfaction with the teaching approach compared to those who were not exposed to MALL (Wang, 2017). One of the main advantages of using language learning mobile apps proved to be gamification, the use of different media, interaction with other users and immediate feedback (Rosell-Aguilar, 2016; Shortt et al., 2021). On the other hand, users often complain that some app developers continue to offer limited activities that focus on drilling and translation, without much support and learner's engagement (Rosell-Aguilar, 2016). When developing new educational apps, particular attention should be given to the interactivity and adaptability, as these features proved to be the weakest ones (Rodríguez-Arancón et al., 2013).

Figure 1. Five features that define Mobile Assisted Language Learning²



Nowadays, the tertiary learners face the challenge of which of the thousands of educational apps they should choose. Spending more time at home due to corona virus related lockdowns or social distancing has made learning a foreign language in traditional contexts even more challenging. The popularity of language-learning apps has boomed around the world during the corona virus lockdowns. US firm *Duolingo* says that its new user numbers soared in 2020, especially in the UK. It says that globally they were up 67% compared with 2019, while in the UK they shot up by 132%, almost double the worldwide average (Palmai & Smale, 2021). From apps to podcasts, COVID-19 has forced language learning online.

The advantages of these apps, which enable learners to brush up on a new language for themselves are numerous. Firstly, most of them is free to download. Depending on their learning goals, the apps can help the learners build their vocabulary in a target language, develop proper grammar, or even become more fluent (Gajić & Maenza, 2022). Even seemingly similar, each app has a different focus. The apps simply accommodate personal style and suit learners' current needs. Some people are visual learners. Some prefer audio. Some enjoy games and drills. Due to the fact that everyone learns in a different way, several apps might be used at once.

According to Forbes, the best language learning app overall is *Babbel*, whereas *Duolingo* offers the best free language lessons (Johnson, 2021). Bloomberg journalists, who have evaluated and reviewed five most popular language apps, consider *Duolingo* to be the best one for a long-term commitment (Ekstein, 2017). The results of all previous studies we have conducted on language learning mobile

² Source: <https://blog.commlabindia.com/elearning-development/features-mobile-learning>

applications showed that students want to learn foreign languages in an innovative and fun way (Gajić & Maenza, 2019; Gajić & Maenza, 2020; Gajić & Maenza, 2022; Maenza & Gajić, 2019a; Maenza & Gajić, 2019b; Maenza & Gajić, 2020).

Students' enthusiasm even leads us to believe that mobile applications for learning foreign languages should be introduced into curricula.

2. FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOBILE APPS

Recently, mobile learning apps exploded in popularity and there are so many of them that it seems a real challenge to narrow it down to the best one. Studies show English was the most commonly taught language, and that vocabulary was the most commonly tested area (Tommerdahl, Dragonflame, & Olsen, 2022). The most frequently used internet platforms and mobile applications are *Duolingo*, *Babbel*, *Rosseta Stone*, *Busuu* and *Memrise* (Šafranĳ, Katić, & Zivlak, 2021). *Duolingo* is mainly used in European and South American countries while *Rosetta Stone* is extremely popular in the USA. In Russia and Asian countries, *Duolingo* and *Babbel* proved to be the most attractive ones. Interestingly, *Babbel* has the lowest departure rate. The best app for learning on the go is *Pimsleur*, an app that has an average rating of 4.7 of 5 stars. *Pimsleur* is specifically designed to help you learn vocabulary and listening comprehension quickly by listening to native speakers (Gobler, 2022). *Kahoot!* should also be mentioned as a game app which draws attention to the classroom and strongly encourages interaction. It can be used to review students' knowledge and it is a way of formative assessment and a refreshing break from traditional classroom activities in which teachers write on the board and students daydream (Nikolić et al., 2022). Since launch, *Kahoot!* has hosted hundreds of millions of learning sessions with over seven billion participants in more than two hundred countries and regions (kahoot.com/company).

2.1. WORDUP

WordUp is a mobile application for learning new English words and improving vocabulary in an innovative and fun way. There are numerous vocabulary applications, such as *Vocab1*, *Vocabulary.com*, *Vocabulary Builder App* and *VocabMagic*. However, *WordUp* is a unique educational app due to the fact that it has ranked all the words in the English language in order of how useful they are by using Computer-Assisted Corpus Analysis. Therefore, every user makes the most of their learning time because they focus on what matters the most (Maenza & Gajić, 2020). This mobile application analyses millions of movies, TV shows, songs, stories, newspaper articles, famous people's quotes, and similar captivating material in order to bring the most helpful, exciting, and enjoyable examples for

each word to its users. One of the main objectives is to learn in context; in other words, to learn how to use each word in real life, while absolutely enjoying the process of learning (<https://www.wordupapp.co>). One of the features that make this application truly unique is personalisation. The *WordUp* first detects where the gaps in users' knowledge are and then creates a personalised learning plan that focuses on one word at a time, always ensuring that the users learn the most useful word first (<https://www.wordupapp.co>). Users particularly like its “remember forever principle” and often describe the app as one of the best pastime activities. You can read news and other articles on the app as well. Moreover, the app curates the news according to your liking and shows new articles every day (Team, 2020). You can also assess your knowledge with exams. This option really stands out and is particularly suitable for intermediate and advanced English learners who want to take IELTS, TOEFL, PTE, GRE exams. It enables its users to get better scores by focusing on the exam vocabulary. In that way, users can prepare independently for every test previously mentioned using *WordUp* mobile application. Recently, *WordUp*, as a dedicated lexical application, has been subject to many studies in foreign language teaching and learning (Iravi & Malmir, 2022; Abreu Avellaneda, 2022).

2.2. HELLOTALK

HelloTalk is a mobile application for foreign language learning by chatting with native speakers all around the world. The app supports over 150 languages. Native speakers teach you their language, while you teach them yours (hellotalk.com). It seems to make learning a foreign language a joyful and intuitive experience. *HelloTalk* allows its users to connect synchronously with their language partners, but asynchronously as well due to the fact that sending messages is possible even if a partner is offline at that moment. Once you find your perfect partner in language learning, you can chat with them via text, voice recordings, voice calls and video calls. It creates collaborative learning conditions. *HelloTalk* supports you through the whole learning process – built-in aids for translation (one-click translation service), pronunciation, transliteration, and corrections make conversations run smoothly (hellotalk.com). All these functions help you keep conversations going. There are four categories: Talks, Moments, Search and Learn. One of the most popular activities is posting Moments which are public posts and can be seen by all native speakers of your target language. It helps users get a whole lot of extra exposure to the target language and creates an immersion environment (Nushi & Makiabadi, 2018). Some researchers claim that this application is the first global language learning and culture exchange community, connecting you with native speakers of other languages for free (Rivera, 2019). On the other hand, it is worth being aware of the fact that some users view *HelloTalk* as a dating app,

so it is advisable not to share personal information when setting up a profile. The truth is that *HelloTalk* retains its users at lower rate than *Duolingo* or *WordUp* due to difficulties with finding good language exchange partners. This is considered to be the most significant shortcoming of the app. In addition, the focus of this app is more on informal expressions and even slang, so it might not be suitable for those who want to improve their language for business settings. The focus of researchers is not always on speaking skills when evaluating this app. The possible impact of *HelloTalk* on improving English writing skills has been analysed as well (Wibowo & Raihani, 2019). To summarize, *HelloTalk* is a great app for connecting with native speakers of the target language all around the world, having real-life conversations and making cultural immersion, but one should be very careful when choosing language exchange partners.

2.3. DUOLINGO

With more than five hundred million learners, *Duolingo* is one of the most popular language applications worldwide and definitely extremely popular one in Serbia (Gajić & Maenza, 2022). This application helps learners improve their vocabulary and grammar through daily lessons and quizzes. Key features are personalised learning, immediate grading, staying motivated with rewards and improving quickly – gamification is poured into every lesson ([duolingo.com/](https://www.duolingo.com/)). Many teachers and even entire governments around the world already view *Duolingo* as the perfect blended learning companion for their classrooms ([duolingo.com/](https://www.duolingo.com/)). Recently, a possibility of certifying English proficiency has been introduced. You can take the test online and it is accepted by over three thousand institutions worldwide. Colourful interface and user-friendly layout should also be mentioned. *Duolingo* succeeded in becoming part of learners' daily routine. *Duolingo* is believed to be one of the most dominant and influential applications for foreign language learning. It is also one of the most investigated platforms and the most gamified MALL apps (Shortt et al., 2021). However, it has certain weaknesses. Oversimplified and/or limited grammar explanations have been the most reported one. Learners often found the types of activities too repetitive and over-reliant on translation and receptive skills (listening and reading) as opposed to productive skills (writing and speaking) (Loewen et al., 2019).

3. METHODOLOGY

3.1. STUDY AIMS AND RESEARCH QUESTIONS

The aim of this paper is to compare the most frequently used mobile applications for learning foreign languages, primarily English, by students in Serbia.

Additionally, we wanted to reflect on their views and experiences. Our goal was also to analyse students' overall perceptions of mobile applications in foreign language learning. Data were collected by means of a questionnaire and an interview. A total of 123 students were surveyed and six were interviewed so as to understand the nature of MALL experiences that these learners engaged in autonomously beyond the classroom. Our previous studies in relation to mobile applications for foreign language learning analysed *Duolingo*, *HelloTalk* and *WordUp* apps. We have conducted several research studies with the aim of determining these applications' usefulness as additional tools in foreign language acquisition at university level. Following the predefined goals of the study we formulated the following research questions:

RQ1: What are the most and least appreciated features of language learning apps?

RQ2: Do learners think the use of apps contributes to their language learning?

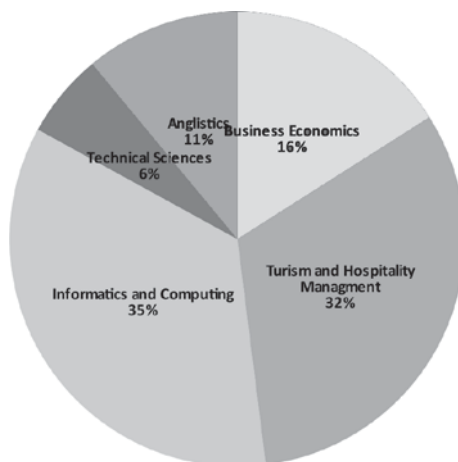
3.2. RESPONDENTS

Qualitative research, in the form of a focus group, was conducted in order to determine the clearest possible picture of students' views concerning the usefulness of different language apps, primarily *Duolingo*, *HelloTalk* and *WordUp*. The respondents are Singidunum University students who voluntarily agreed to participate in this research. They are fourth-year students of the Faculty of Informatics and Computing and the Faculty of Tourism and Hospitality Management, as well as second year students of the Faculty of Business in Belgrade. They all attended general English courses at B2 (upper-intermediate) or C1 level (advanced) at the same university. Six students (five female and one male student) who have used and/or still use these mobile applications participated in qualitative research; therefore, their opinion can be considered relevant. It should be noted that this is a deliberate, not a random sample, since selected students are talkative, open-minded, extroverted and motivated to learn foreign languages according to data from practice (active participation in the learning process and extra-curricular activities at the university). The conversation was conducted in Serbian. We opted for qualitative research considering it suitable for expressing attitudes and describing experiences. The focus group interviews were evaluated qualitatively primarily using content analysis.

Quantitative research, in the form of an online survey, was also conducted in order to analyse students' overall perceptions of mobile applications in foreign language learning. The online questionnaire had 123 respondents. It included five multiple choice questions. The questionnaire was designed for this research, written in English and students completed it anonymously and on a voluntary basis. The respondents were 123 undergraduate students studying at Singidunum Uni-

versity in Belgrade – 20 participants study Business Economics, 39 of them study Tourism and Hospitality Management, 43 Informatics and Computing, 7 study the Faculty of Technical Sciences and 14 of them study Anglistics.

Figure 2. Participants studying at different Singidunum University faculties



We believe educational profiles are sufficiently diverse in order to generally reflect on students' views and experiences concerning MALL. The data from the questionnaire were analysed using descriptive statistics.

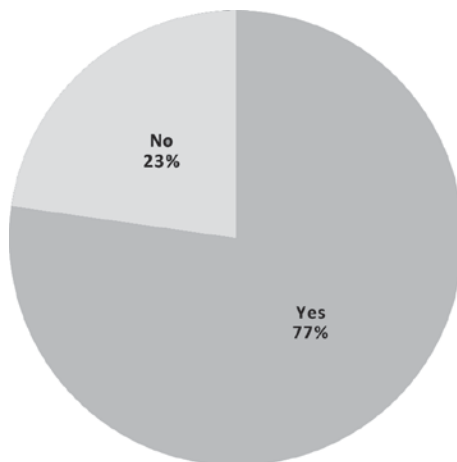
The goal of this research is also to emphasise modern trends in learning a foreign language and to discuss advantages and disadvantages of the apps listed above in order to incorporate one or all of them into teaching curricula in the most effective way.

4. RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

4.1. QUANTITATIVE RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION

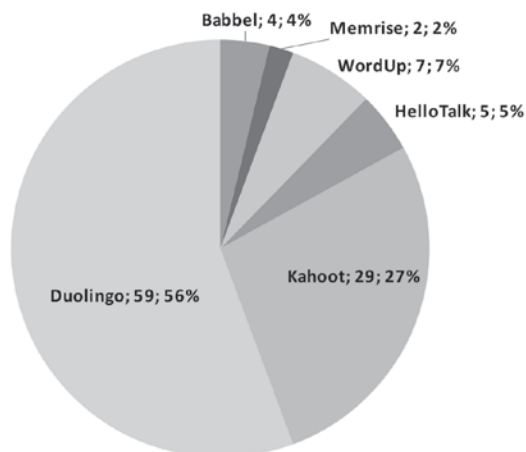
The data indicated that almost 80% of respondents use mobile applications to learn foreign languages, especially English.

Figure 3. Number of students who actively use language learning mobile apps



The respondents mostly use *Duolingo* and *Kahoot!* apps. Almost 60% of respondents preferred *Duolingo*, while some 30% of them opted for *Kahoot!* as a favourite one. Approximately 7% of them use *WordUp* on a regular basis and 5% believed *HelloTalk* is the most useful one. Around 4% found *Babbel* the most convenient app and *Memrise* suits the needs of only 2% of respondents.

Figure 4. Variety of apps being used



Further analysis showed the respondents believed that the applications contributed to overall foreign language improvement and helped them develop all of their language skills, reading skill and vocabulary acquisition in particular. 58% of respondents claim their reading skills have been greatly improved. The same percentage feel they build on their vocabulary significantly. 49% of respondents

think their listening skills are mainly upgraded while some 41% of them enhance their writing skills. Interestingly, around 43% of respondents speak more fluently due to daily using mobile apps. Finally, 42% of respondents feel more comfortable with grammar patterns since they have been using one of the language learning apps mentioned above.

Figure 5. Language skills mostly improved using language learning mobile apps

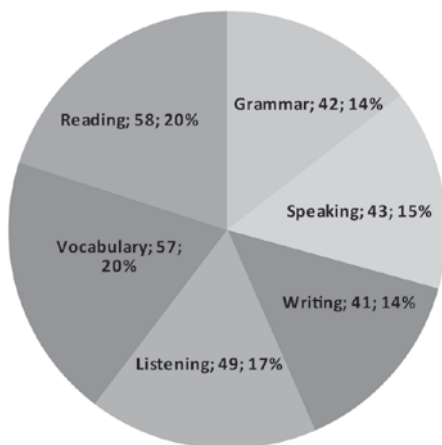
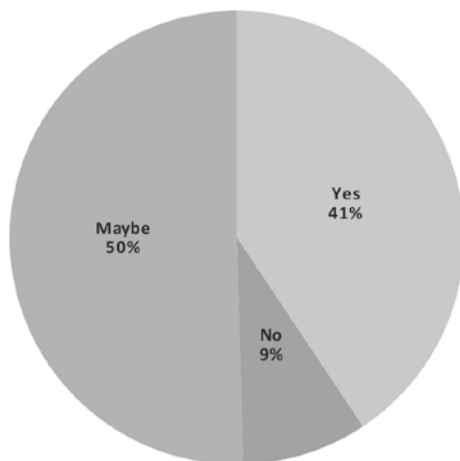


Figure 6. Mobile apps as part of curriculum



Around 41% of respondents reported that they would like to see foreign language learning mobile apps incorporated into teaching curricula. Another 50% would be ready to dedicate 15 to 20 minutes per day in order to do their homework or similar independent activities via these apps. Only 9% of respondents said they

prefer not to use mobile apps for foreign language learning in formal educational settings.

4.2. QUALITATIVE RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION

The focus group interview was guided by the following questions:

1. What are the main benefits and shortcomings of *Duolingo*, *HelloTalk* and *WordUp* mobile applications?
2. Why did you choose a particular mobile app? List your reasons.
3. Can you compare *Duolingo*, *HelloTalk* and *WordUp*?
4. Which app would you recommend to your friend(s) and/or colleague(s) and why?

When asked to comment on some of the most attractive mobile applications for foreign language learning, the respondents agreed that *Duolingo* is the most popular and reliable one. They all use *Duolingo* for learning different languages, mainly Russian, French, and Turkish. According to the respondents, the possibility to learn languages other than English is one of the most noteworthy features of this app. The respondents believe that *Duolingo* is an ideal mobile app for beginners. They also liked its grammar explanations and exercises. It seems to them that the app has been constantly improved so it has become less predictable and more amusing. It encourages competition as well – some respondents believe they stay motivated with rewards, game-like features, and fun challenges. With the introduction of *Leagues*, *Duolingo* aroused the competitive spirit of its users and encouraged them to use it on a daily basis. One respondent noted she prefers the computer version of *Duolingo* as opposed to the mobile app. Respondents also believed an excellent *Duolingo*'s marketing strategy to be one of the factors that greatly contributed to the status of this app today. To conclude, students believe it mainly improves vocabulary and grammar knowledge.

On the other hand, *WordUp* is aimed at those who want to improve their English (www.wordupapp.co). It is highly recommended for intermediate English learners. As its main advantage, respondents stated its usefulness. They found the app more relevant and reliable than the most popular translation platform, *Google Translate*, and believed it should be included as one of the English dictionaries on the Google Play Store. However, the app's creators believe the mission of *WordUp* is not to be just a dictionary (www.wordupapp.co). This app is primarily focused on the most useful words based on how frequently they are globally used (www.wordupapp.co). Respondents believe one of the main advantages of the application was its wide range of topics, the learning in context concept, knowledge gap detection and personalized learning plan. The possibility of choosing between British

and US English proved to be really popular as well. Words and phrases are visually presented, via photos and pictures. It facilitates the process of learning and memorizing. Respondents especially like regular reminders option. They can choose the best time of day to learn English (just woke up, around breakfast, way to work/school, around lunchtime, way back home and in bed), as well as the amount of time they want to dedicate to the app, depending on the set goals (casual, regular, serious, and champion). Students believe the app creates self-awareness in the vocabulary learning process. Lack of communication with other people is one of the most mentioned disadvantages. Another con is the fact that *WordUp* is intended only for learning English. Respondents would like to learn languages other than English in the same way. In conclusion, they believe it mainly improves vocabulary but also develops listening skills.

Discussing *HelloTalk* mobile application, respondents said that it offers a unique opportunity to learn a foreign language for free by chatting with native speakers around the world. The idea itself is great – learning a language, exploring new cultures, and making friends around the world in an easy and fun way, but it also triggers concerns. It has been reported that some users sometimes behave as if *HelloTalk* platform was a social media site or, even worse, a dating site, so learners, especially female learners, often feel uncomfortable and find themselves in awkward situations. Learning experience depends completely on language exchange partners. In order to overcome the problem previously mentioned, one can join group chats for a collaborative learning experience. In conclusion, respondents believe it mainly improves their speaking skill. By chatting with native speakers, they learn how to use informal foreign language expressions and practise casual conversations. According to respondents, *HelloTalk* can be immensely helpful in reducing foreign language anxiety. Communication with real people who are willing to provide almost instant feedback and share knowledge is seen as one of the app's greatest advantages.

The participants unanimously said that they would recommend all three language applications. They would recommend *WordUp* as a dictionary and as a useful, modern tool for English language learning. *Duolingo* would be the best option for learning languages other than English. It is also seen as a great pastime activity. Finally, respondents would recommend *HelloTalk* to those learners who would like to improve their foreign language fluency and catch the spirit of the language being taught. At the same time, they would advise them to be very careful when choosing language exchange partners. Generally speaking, respondents mainly view mobile language applications as an additional tool for improving foreign language skills. However, during the focus group interview, they clearly stated they still believe foreign language teachers and class interaction to be irreplaceable.

5. CONCLUSION

This research explicitly confirms that innovative ways of perfecting foreign languages, such as mobile applications, are captivating for students. They have the opportunity to combine the best aspects of traditional and m-learning thus enjoying innovative and entertaining lessons. An important pedagogical implication of this research is to acquaint students with contemporary ways of learning a foreign language and specially to maintain their interest in learning. Foreign language teachers have the opportunity to contribute to making classes engaging and interesting. Gamification plays a significant role when studying topics that students do not particularly like or do not find challenging (Shortt et al., 2021). The competitive spirit, which many mobile applications develop, stimulates the learning process, and hopefully makes it more enjoyable. Due to the fact that even seemingly similar apps offer slightly different approaches, students agreed that the combination of all three mobile applications would be optimal, depending on their language level and learning goals. In that way, learners would benefit from varied exposure to language being learned.

As technology changes society, attention spans have also changed for students, especially for those belonging to Millennials and Generation Z, compared to other age groups (Debétaz, 2022). In order to keep their attention, teachers are trying to design classes and adapt the course delivery methods and pace. These modern students want to be challenged, and they value interaction (Debétaz, 2022). One of the ways to challenge them is to introduce intensive but short activities. By using mobile language apps, students stay in touch with the language on a daily basis and maintain continuity in their work. We suggest that various activities, available through foreign language learning mobile applications, should be introduced into teaching curricula either as icebreaker activities or as homework. By regularly using language learning mobile applications, we believe students can improve all language skills, expand knowledge, achieve their academic goals, overcome specific language challenges, and foster their learning autonomy.

REFERENCES

- About Us: Kahoot! Key Numbers.* Retrieved in March 2022 from <https://kahoot.com/>.
- Abreu Avellaneda, J. N. (2022). *Enhancing English Vocabulary Acquisition of Colombian High School Students Through Vocabulary Learning Techniques, Mobile Apps, and Web 2.0 Technologies.* Retrieved in August 2022 from https://www.researchgate.net/profile/Jose_Norman_Avellaneda/publication/361516602_Enhancing_English_Vocabulary_Acquisition_of_Colombian_High_School_Students_Through_Vocabulary_Learning_Techniques_Mobile_Apps_and_Web_20_Technologies/links/62b628e5d49f803365b702bf/Enhancing-English-Vocabulary-Acquisition-of-Colombian-High-School-Students-Through-Vocabulary-Learning-Techniques-Mobile-Apps-and-Web-20-Technologies.pdf.

Boiron, M. (2010). Comment motiver les apprenants: Innovation et créativité en cours de langues. In *Motiver à apprendre et apprendre à motiver*. European Network of Language Teacher Association.

Božinović, N., & Perić, D. (2012). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(2), 115–135.

Debétaz, E. (n.d). *5 Trends in Education that continue in 2022*. Retrieved in March 2022 from <https://hospitalityinsights.ehl.edu/education-trends-2022>.

Duolingo: The world's best way to learn a language. Retrieved in April 2021 from <https://duolingo.com>.

Editorial Team (2020, December). *WordUp App Review*. Retrieved in March 2022 from <https://appedus.com/wordup-app-review/>.

Ekstein, N. (2017, July). *Here Is the Best Language Learning App for You*. Retrieved in May 2021 from <https://bloomberg.com/news>.

Gajić, T., & Maenza, N. (2019). Korišćenje mobilnih aplikacija u nastavnom procesu učenja stranih jezika na tercijarnom obrazovnom nivou. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 133–142. DOI: [10.5937/inovacije.1904133G](https://doi.org/10.5937/inovacije.1904133G).

Gajić, T., & Maenza, N. (2020). Modalitet tandemskeg učenja kao vid savremenog trenda u učenju stranog jezika: primer mobilne aplikacije HelloTalk. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 361–375. DOI: [10.5937/nasvas.2003361G](https://doi.org/10.5937/nasvas.2003361G).

Gajić, T. & Maenza, N. (2022). The Comparison of Most Popular Mobile Applications for Learning Foreign Languages. In M. Stanišić (Ed.), *International Scientific Conference Sinteza 2022* (pp. 335–340). Singidunum University.

Gobler, E., & Murray, A. (2022, May). *The 7 best language learning apps: Rosetta Stone it at home*. Retrieved in June 2022 from <https://www.zdnet.com/article/best-language-learning-app/>.

Grant, M. (2019). Difficulties in defining mobile learning: analysis, design characteristics, and implications. *Educational Technology Research and Development*, 67, 361–388. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-09641->.

Harmon, J. (2012). Unlock literacy with iPads. *Learning & Leading with Technology*, 39, 30–31.

HelloTalk: Talk to the World. Retrieved in February 2021 from <https://hellotalk.com>.

Iravi, Y., & Malmir, A. (2022). The effect of lexical tools and applications on L2 vocabulary learning: A case of English academic core words. *Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: [10.1080/17501229.2022.2102638](https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2102638).

Johnson, D. (2021, January). *Ten of the Best Language Learning Apps for Every Learning Style*. Retrieved in May 2021 from <https://forbes.com/sites/forbespersonal-shop-per/2021/01/22/best-language-learning-app-2021/>.

Kim, H. S. (2013). Emerging Mobile Apps to Improve English Listening Skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 16(1), 31–57.

Lai, C., & Zheng, D. (2018). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*, 30(3), 299–318. doi:[10.1017/S0958344017000258](https://doi.org/10.1017/S0958344017000258).

Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293–311. doi:[10.1017/S0958344019000065](https://doi.org/10.1017/S0958344019000065).

Maenza, N., & Gajić, T. (2019). Mobilna aplikacija WordUp – inovativno i zabavno usvajanje vokabulara engleskog jezika. In M. Stanišić (Ur.), *Sinergija formalnog i neformalnog obrazovanja i njen uticaj na socioekonomski položaj mladih* (str. 44–47). Univerzitet Sinergija.

Maenza, N., & Gajić, T. (2020). WordUp Mobile Application – an Entertaining Form of Perfecting Your English Vocabulary. In M. Stanišić (Ed.), *International Scientific Conference Sinteza 2020* (pp. 105–110). Singidunum University.

Nikolić, J., Nikolić, J., Gajić, T., & Gajić, A. (2022). The Use of Kahoot! In Foreign Language Teaching. In M. Stanišić (Ed.), *International Scientific Conference Sinteza 2022* (pp. 347–352). Singidunum University.

Nushi, M., & Makiabadi, H. (2018). HelloTalk: A Language Exchange App on Your Smartphone. *Roshd Journal of Foreign Language Teaching*, 33(2), 16–23.

Palmai, K., & Smale, W. (2021, January). *UK leading the way in use of language-learning apps*. Retrieved in February 2022 from <https://bbc.com/news/business-55562267>.

Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78–102. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>.

Rivera, A. V. (2017). HelloTalk. *Calio Journal*, 34(3), 384–392. DOI: <https://doi.org/10.1558/cj.32432>.

Rodríguez-Arancón, P., Arús, J., & Calle, C. (2013). The Use of Current Mobile Learning Applications in EFL. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 1189–1196.

Rosell-Aguilar, F. (2016). User Evaluation of Language Learning Mobile Applications: A Case Study with Learners of Spanish. In A. Palalas & M. Ally (Eds.), *The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning* (pp. 545–581). Beijing: China Central Radio & TV University Press.

Šavranj, J., Katić, M., & Zivlak, J. (2021). Internet platforme za učenje stranog jezika. U B. Dumnić (Ur.), *Trendovi razvoja: Online nastava na univerzitetima* (str. 213–217). Univerzitet u Novom Sadu.

Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2021). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: [10.1080/09588221.2021.1933540](https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540).

Tlili, A., Padilla-Zea, N., Garzón, J., Wang, J., Kinshuk, K., & Burgos, D. (2022). The changing landscape of mobile learning pedagogy: A systematic literature review. *Interactive Learning Environments*. DOI: [10.1080/10494820.2022.2039948](https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2039948).

Tommerdahl, J. M., Dragonflame, C. S., & Olsen, A. (2022) A systematic review examining the efficacy of commercially available foreign language learning mobile apps. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: [10.1080/09588221.2022.2035401](https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2035401).

Vallejo-Correa, P., Monsalve-Pulido, J., & Tabares-Betancur, M. (2021). A systematic mapping review of context-aware analysis and its approach to mobile learning and ubiquitous learning processes. *Computer Science Review*, 39, <https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2020.100335>.

Wang, Y. H. (2017). Integrating Self-Paced Mobile Learning into Language Instruction: Impact on Reading Comprehension and Learner Satisfaction. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 397–411.

Wibowo, H., & Raihani, S. (2019). The Effectiveness of HelloTalk App on English Writing Skills. *Lingua Jurnal Pendidikan Bahasa*, 15(2), 15–22. DOI: <https://doi.org/10.34005/lingua.v15i2.581>.

WordUp: Discover & Learn the most useful English word. Retrieved in January 2021 from <https://wordupapp.co>.

Yildiz, S. (2012, June). *Use of iPad applications to introduce English as a foreign language to young Turkish learners* [Paper presentation]. CALICO Conference, University of Notre Dame, South Bend, IN.

Тијана Д. Гајић

Неда М. Маенза

Универзитет Сингидунум

Београд

Одсек за стране језике

О ПОПУЛАРНИМ АПЛИКАЦИЈАМА ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА: ПОРЕЂЕЊЕ И АНАЛИЗА

Резиме: Усвајање страних језика уз помоћ мобилних уређаја мотивише ученике и доприноси унапређењу свих језичких вештина – читања, писања, слушања и говорења. Циљ овог рада је да упореди најчешће коришћене мобилне апликације за учење страних језика, пре свега енглеског, од стране студената у Србији. Поред тога, желели смо да анализирамо њихове ставове и искуства. Квалитативно истраживање, у форми фокус групе, спроведено је како би се стекла што јаснија слика о ставовима ученика по питању корисности различитих језичких апликација, пре свега *Duolingo*, *HelloTalk* и *WordUp* апликације. Спроведено је и квантитативно истраживање, у форми онлајн-упитника, како би се анализирао укупна перцепција ученика о мобилним апликацијама за учење енглеског језика. Испитаници су студенти Универзитета Сингидунум у Београду који су добровољно пристали да учествују у овом истраживању. Резултати су показали да иновативни начини усавршавања страних језика, попут мобилних апликација, мотивишу ученике. Поред тога, ученици аудио-визуелне материјале сматрају веома привлачним. Сматрају да је *Duolingo* најбоља апликација за унапређење вокабулара и граматике, док је *HelloTalk* идеална апликација за развој вештине говорења. *WordUp* се препоручује као речник и као револуционарна апликација за учење нових енглеских речи. Ученици су се сложили да би комбинација све три мобилне апликације била оптимална, у зависности од нивоа усвајања језика и циљева учења.

Кључне речи: поређење мобилних апликација, учење страних језика, *Duolingo*, *HelloTalk*, *WordUp*.

Неда Б. Гаврић

Драгана Г. Радивојевић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

Катедра за методике разредне наставе и
предшколског образовања и васпитања

УДК 37.02:005.311-057.875

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.245G](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.245G)

Оригинални научни рад

Примљен: 24. јун 2022.

Прихваћен: 9. децембар 2022.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О ЗНАЧАЈУ, НАЧИНИМА И МОГУЋНОСТИМА РАЗВИЈАЊА ФУНКЦИОНАЛНИХ ЗНАЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Айсиџракџи: Функционална знања представљају усвојена и обједињена теоријска и практична знања из одређених области, која појединцу пружају могућност да их користи у свакодневном животу, стварајући нове продукте рада и учења. Циљ истраживања је испитати ставове студената Педагошког факултета у Бијељини о значају, начинима и могућностима развијања функционалних знања ученика у настави природе и друштва. Узорак чине 73 студента који похађају трећу и четврту годину студија. За потребе истраживања креиран је анкетни упитник, а прикупљени подаци обрађени су помоћу метода дескриптивне статистике и Пирсоновог коефицијента корелације. Одговори студената на анкетном упитнику указују на постојање свијести о важности функционалних знања за ученика, али и за одраслу особу. Сматрају да кључну улогу у усвајању функционалних знања у настави природе и друштва има наставник, те да је приликом извођења часова најважније повезивати теорију са праксом. Ставови студената о појединим тврдњама из анкетног упитника у корелацији са су просјечном оцјеном током студирања, годином студирања и/или смјером студирања. У даљем раду требало би истражити колико добро појам функционалних знања познају наставници који већ раде, и како се носе са проблемима које им намеће свакодневна пракса.

Кључне ријечи: ставови студената, функционална знања, ученици, природа и друштво.

УВОД

Васпитно-образовни систем сједињује двије компоненте од непроцјениве важности за свестрано обликовање појединца – васпитање и образовање. Ученик се кроз васпитање образује, а кроз образовање васпитава, те наставу треба интегративно и посматрати. „Познато је да се људско знање у посљедњих неколико година удвостручило, да се скоро сваког минута поја-

вљује једно до два техничка рјешења, да се ствара шест до седам нових дјела. Исто тако, знамо да школа није и не може бити само мјесто учења. Она је и мјесто развоја и одрастања ученика” (Михајловић 2009: 9–10). Одговорним и активним односом према свом послу, наставници су у прилици да ученицима помогну у стицању знања, развијању вјештина и навика, изградњи квалитетних црта личности. Школа треба да омогући испољавање и развијање способности, али није повољно да се способности дјетета мјере искључиво оцјенама, не уважавајући његово напредовање и труд (Марушић Јаблановић, Благданић 2019). С обзиром на то да свако дијете има своје потенцијале, бесмислено је приморавати их на учење, а обично ученици и јесу присиљени на стицање знања у виду памћења чињеница, без трајнијег задржавања усвојеног (Михајловић 2009).

Као компонента образовања, знање представља „систем научно провјерених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човјеку које је појединац схватио и усвојио” (Симеуновић, Спасојевић 2009: 62). Усвајање појмова, а самим тим и система знања код дјете, дуготрајан је и сложен процес који се не односи на просто запамћивање, него првенствено на развој свијести о појму који произлази из активних подстицаја унутар средине (Петровић 2006). Мијењањем ученикове окружујуће средине обезбјеђује се самостално конструисање знања, што је и једини начин за његово стицање (Вилотијевић, Вилотијевић 2016).

Уколико ученик посједује знање али не разумије оно што је усвојио, неће бити у могућности ни да га примијени. „Право учење и тако стечено знање не подразумева ништа друго осим разумевања. Што је схватање шире и дубље знање је квалитетније” (Рајчевић 2019). Вриједно је само оно знање које је ученик осјетио, схватио, доживио, запамтио, које сматра значајним за себе и које у својој свакодневици примјењује (Вилотијевић, Вилотијевић 2016). С тим у вези, увијек се треба ослањати на већ постојећа знања на чијем темељу ће се градити нова, користити материјале, процедуре и ситуације у којима ће се ученик наћи у будућности и у којима ће дато знање примјењивати (Стрихт 2005). Наставне садржаје нужно је стављати у ученицима смислене контексте који су усклађени са њиховим могућностима за учење и потенцијалним тешкоћама на које ће наићи (Марушић Јаблановић, Благданић 2019).

Позната Блумова таксономија наставних циљева у когнитивној области наводи знање, разумијевање, примјену, анализу, синтезу и евалуацију као основне категорије циљева. Под првом категоријом – *знање* – подразумева се могућност репродукције садржаја; *разумијевање* – разумијевање садржаја и његова транслација из једног облика у други; *примјена* – употреба научног у конкретним условима и новим ситуацијама; *анализа* – рашчлањивање градива на мање дијелове и откривање узајамних веза међу њима; *синтеза* – комбиновање рашчлањених дијелова да би се добила нова цјелина; и *евалуација* – расуђивање о усвојеном градиву уз извођење закључака (Вилотијевић

1999). На основу претходно реченог, а према Блумовој таксономији, тек на нивоу примјене усвојено знање добија контекст функционалности, односно могућности манипулисања њиме ради сналажења у новим ситуацијама и креирања нових знања.

Упркос потреби и важности за вишим нивоима, „најчешће се примењују најниже категорије (знање и разумевање), док се виши нивои знања (примена, анализа, евалуација, синтеза) ређе остварују. Разлог за то налази се у доминацији традиционалне наставе и у ниском квалитету остварених резултата у њој. Због тога је важно да се од ученика у наставом процесу чешће захтева да: посматра, упоређује, тумачи, трага, класификује, замишља, поставља хипотезе, проверава, критикује, решава проблеме и изводи закључке. Изостављањем наведених мисаоних и методичких поступака умањује се активизација ученика у настави и учењу чиме се остварују само знања репродуктивног карактера” (Микановић 2014: 87).

Циљ овог рада је утврдити какве ставове студенти Педагошког факултета у Бијељини имају о значају, начинима и могућностима развијања функционалних знања у настави природе и друштва, те имају ли приједлоге и идеје за унапређивање наставе у том домену.

ФУНКЦИОНАЛНА ЗНАЊА КАО ИМПЕРАТИВ ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ

Знање обухвата, како је већ поменуто, утврђене чињенице, концепте, идеје и теорије о одређеним аспектима окружења, укључујући и практично разумијевање засновано на искуству обављања одређених задатака. *ОЕЦД Оквир за учење 2030* разликује четири различита типа знања: дисциплинарно, интердисциплинарно, епистемиолошко и процедурално. Дисциплинарно знање односи се на садржаје у вези са одређеним наставним предметом, интердисциплинарно на повезивање садржаја различитих дисциплина, епистемиолошко на разумијевање како стручњаци у одређеним дисциплинама размишљају и раде, а процедурално на разумијевање како се конкретна радња обавља, те како се дато знање може преносити на различите домене. *ОЕЦД Комџас за учење 2030* посебно истиче преносиво процедурално знање које подразумева да га ученици користе у различитим ситуацијама како би пронашли рјешења за одређене проблеме (ОЕЦД 2019). Управо из овакве класификације знања потребног за живот појединца и друштвене заједнице у наредним годинама XXI вијека произлази функционално знање као појам који обједињује теоријска знања из одређених области на чијим темељима су изграђена примјенљива, међусобно повезана знања, пружајући тиме појединцу могућност да их користи у свакодневном животу, стварајући нове продукте рада и учења. Знања и способности међусобно су повезани и испре-

плетени, те нам посједовање само дисциплинарног знања без процедуралног, тј. без конкретне примјене кроз повезивање теорије и праксе, у чему се и огледа његова функционалност, неће много послужити.

Препрека у усвајању функционалних знања је деконтекстуализован карактер школе у којој ученик не види везу између садржаја различитих предмета, онога што учи у школи и смислености и употребљивости знања ван школе. „Контекст учења је готово увек школска учионица, продукти културе који су ван школе, природни, друштвени и социјални ресурси изван школске зграде се ретко користе. Смислено и сврсисходно је користити расположиве ресурсе локалне средине да би се унапредио процес учења чиме би се повеале аутентичне активности са школским активностима” (Маринковић 2011: 211). За разумијевање и схватање природних и друштвених појава најбоље могућности пружају управо природни и друштвени ресурси у локалној средини и организација рада ван учионице (тзв. амбијентална настава). Такав начин рада ученицима је посебно занимљив, они су у непосредном контакту са предметима и појавама у природи и друштву, па су мотивација, радозналост и жеља за сазнавањем знатно већи него у учioniчким условима. Ученици се доводе у ситуацију да самостално истражују и буду у директном контакту са бројним и разноврсним изворима знања, тако да властитим активностима у изворном контексту овладавају практичним знањима и вјештинама, богате и проширују своја искуства. „Успешно решавање проблема и критичко анализирање истраживаних појава могуће је само уколико ученици претходно доживе искуство у физичким појавама, процесима и објектима, а такво искуство најбоље се стиче непосредним контактом са објективном стварношћу” (Младеновић, Голубовић-Илић, Копривица 2015: 134).

Према томе, нова парадигма учења треба да буде заснована на култури трагања за знањима и информацијама, која наставника сматра посредником у процесу активне конструкције знања ученика.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПРОЦЕСУ РАЗВИЈАЊА ФУНКЦИОНАЛНИХ ЗНАЊА

Наставни план и програм за основно васпитање и образовање (2021)¹ за наставне предмете Моја околина и Природа и друштво међу суштинским циљевима истиче усвајање трајног знања, развијање способности за његову употребу остваривањем корелације са другим наставним предметима уз не-

¹ <https://www.rpz-rs.org/891/rpz-rs/Nastavni/program/za/I/razred/osnovne/skole>
<https://www.rpz-rs.org/908/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Moja/okolina/za/II/i/III/razred/osnovne/skole>
<https://www.rpz-rs.org/909/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Priroda/i/drustvo/za/IV/i/V/razreda/osnovne/skole>

миновно разумијевање међусобне условљености појава и процеса у природној и друштвеној средини и своје одговорности у датом окружењу. Наставник као организатор часова природе и друштва може значајно допринијети развоју свијести ученика о његовом мјесту унутар заједнице кроз подстицање примјене знања.

Осим организаторске улоге, наставник преузима и партнерску улогу у којој тражи да ученици износе своја мишљења, стимулише интеракцију између ученика, пружа повратну информацију, води и усмерава дискусију у разреду, пружа потпору у учењу, даје неопходне информације да би ученик наставио самостално да ради, помаже у анализи задатака, даје дирекције у раду, наводи ученике да повезују знања из различитих школских предмета са животним ситуацијама, даје моделе и процедуре како се нешто ради, наводи на трагање за различитим рјешењима и предвиђање последица сопствених активности (Маринковић 2011). Наведене активности наставника које ученике воде у правцу усвајања функционалних знања могу се подвести под следеће:

- усмјеравање ученика на разумијевање значења ријечи и изградњу мреже појмова;
- смислено повезивање новог знања са претходним;
- обезбјеђивање услова за примјену наученог;
- јасно излагање и представљање садржаја;
- повезивање градива са искуствима која ученик већ посједује;
- стављање ученика у улогу онога који поучава;
- континуирано давање повратне информације о постигнућу, сугестија за унапређивање и усавршавање и сл.²

Осмишљавање задатака за развој и његовање функционалних знања у настави природе и друштва наставницима може потенцијално представљати напор и изазов, али се кроз примјену таквих задатака, загонетних питања и прича дјеца стимулишу да размишљају на другачији начин. Подстиче се развој способности и мишљења, закључивања, синтетизовања, трансфера наученог (Рајовић, Петровић 2010). Учење се једино може самостално конструисати од стране онога ко учи, чему у великој мјери могу помоћи адекватно креирани задаци који ће подстаћи усвајање, увјежбавање, провјеру и вредновање наученог (Пешикан, Антић 2016). Што више труда уложи у свој рад, сам наставник ће бити растерећенији, јер настава постаје квалитетнија, а ученици самосталнији.

С обзиром на то да је допринос наставника усвајању функционалних знања код ученика веома велики, треба уочити важност оваквих знања још прије заснивања радног односа, тј. за вријеме студирања, како би будући

² <https://www.valentinkuleto.com/2016/03/kako-razvijati-funkcionalno-znanje/>

учитељи били свјесни одговорности коју савремено друштво ставља на њих, имајући у виду да наставник у основној школи поставља темељ младој особи, што ће дугорочно одредити успјех у савременом тржишту рада (Шпак, Клим-Климашевски, Нинова 2021). Ништа мање важни нису ни студенти који се припремају за обављање посла васпитача у предшколским установама јер њихов рад чини основу даљег рада са дјететом у школи. Стога је битно знати какве ставове о функционалним знањима (мислећи притом на њихово вредновање функционалних знања и спремност за дјеловање на том пољу) имају студенти поменутих смјерова педагошких факултета, како би се на вријеме увидјели евентуални пропусти и њихово усавршавање у струци усмјерило у том правцу.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Колико су за васпитно-образовни процес битни наставници који већ раде, толико су важни и они који се припремају за позив учитеља и васпитача, како је у претходном поглављу истакнуто. Стога је *циљ* овог истраживања испитати ставове и мишљења студената Педагошког факултета у Бијелини о значају, начинима и могућностима развијања функционалних знања ученика у настави природе и друштва, и њихове потенцијалне идеје за унапређивање наставе у том смислу.

Задачи истраживања:

1. Испитати колико је студентима јасан сам појам функционалних знања, те њихово мишљење о важности развијања функционалних знања код ученика у настави природе и друштва;
2. Испитати кога студенти сматрају кључним у процесу стицања функционалних знања ученика у настави природе и друштва;
3. Испитати колико су студентима познати начини и поступци којима се код ученика развијају функционална знања у настави природе и друштва;
4. Утврдити постоји ли статистички значајна разлика између ставова студената о развијању функционалних знања ученика у настави природе и друштва у односу на њихову досадашњу просјечну оцјену, годину студија и смјер студирања.

Постављене су следеће *хипотезе* истраживања.

Општа хипотеза: Студенти сматрају да је развијање функционалних знања у настави природе и друштва од велике важности за ученика.

Помоћне хипотезе:

X1: Студенти сматрају да у развијању функционалних знања у настави природе и друштва кључну улогу има наставник;

Х2: Студентима су познати начини и поступци којима се код ученика развијају функционална знања у настави природе и друштва;

Х3: Постоји статистички значајна разлика међу ставовима студената о развијању функционалних знања код ученика у настави природе и друштва у односу на њихову досадашњу просјечну оцјену, годину студија и смјер студирања.

Узорак су чинила 73 студената који су у периоду истраживања похађали трећу и четврту годину студија на Педагошком факултету у Бијељини, односно 37 студената студијског програма Разредна настава и 36 студената студијског програма Предшколско васпитање. У питању је намјерни узорак биран из разлога што током прве двије године студирања студенти слушају опште предмете, а током треће и четврте године упознају се са методикама, између осталог и са Методиком наставе природе и друштва, те би испитивање млађих студената у контексту наставе природе и друштва још увијек било неосновано.

Истраживање је спроведено током априла 2022. године примјеном дескриптивне методе и анкетања. За потребе истраживања креиран је анкетни упитник са 12 питања затвореног типа на која се одговара петостепеном скалом Ликертовог типа (5 – *уопштено се слажем*; 4 – *дјелимично се слажем*; 3 – *нисам сигуран/на*; 2 – *углавном се не слажем*; 1 – *уопштено се не слажем*) и три питања отвореног типа. Инструмент није прошао проверу одређених метријских карактеристика, али је сачињен тако да омогући прикупљање података о ставовима и мишљењима студената о развијању функционалних знања код ученика у настави природе и друштва. Упитник је попуњаван анонимно, с тим да је било потребно уписати досадашњи просјек оцјена током студија и годину коју студенти тренутно похађају.

Добијени подаци обрађени су програмским пакетом *IBM SPSS Statistics* – верзија 20. Анализирање података засновано је на мјерама дескриптивне статистике и Пирсоновом коефицијенту корелације.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Добијени резултати истраживања биће представљени табеларно и текстуално.

Првенствено ће се анализирати резултати добијени мјерама дескриптивне статистике, а потом и резултати Пирсоновог коефицијента корелације међу варијаблама.

Табела 1. Ставови студената Педагошког факултета у Бијељини о развијању функционалних знања ученика у настави природе и друштва.

Тврдње	М	SD	V
1. Јасан ми је појам функционалних знања.	3,90	0,86	0,73
2. Током досадашњег образовања стекао/ла сам довољно практично примјенљивог знања.	4,03	0,86	0,74
3. Функционална знања доприносе већој мотивацији у настави природе и друштва.	4,62	0,66	0,43
4. Функционална знања доприносе осамостаљивању ученика.	4,70	0,53	0,28
5. Стицање функционалних знања у великој мјери зависи од наставника.	4,35	0,79	0,62
6. Наставник током извођења часова природе и друштва треба да повезује теорију са праксом.	4,83	0,46	0,21
7. Повезивањем теорије са праксом ученици ће научити критички и логички да мисле, расуђују, анализирају.	4,83	0,46	0,21
8. Већина садржаја природе и друштва је практично примјенљива.	4,21	0,70	0,49
9. Познати су ми начини на које се у настави природе и друштва код ученика може развијати функционално знање.	3,87	0,89	0,79
10. Функционална знања у настави природе и друштва најбоље остварујемо за вријеме часова организованих у фронталном облику.	3,76	0,78	0,60
11. Примјенљивост знања стеченог кроз наставу природе и друштва можемо проверити током изванучионичке наставе.	4,48	0,62	0,38
12. У свом будућем раду желим да допринесем усвајању функционалних знања ученика.	4,83	0,42	0,18

Легенда: М – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; V – варијанса

Функционална знања у великој мјери доприносе већој мотивацији у настави природе и друштва, према резултатима аритметичке средине за дату тврдњу (4,62), што изражава потпуно слагање са њом. Осамостаљивању ученика функционално знање такође даје велики допринос, јер ће повезивањем теорије и праксе ученици научити логички да мисле, расуђују, анализирају. Само четири студента изразила су дјелимично слагање са наведеним тврдњама или несигурност, што имплицира да је потврђена општа хипотеза која гласи: „Студенти сматрају да је развијање функционалних знања у настави природе и друштва од велике важности за ученика”.

На основу већинског слагања са тврдњом закључујемо да студенти сматрају наставнике веома важним у стицању функционалног знања (4,35), стога током извођења часова наставник треба да повезује теорију са праксом (4,83). Долазимо до закључка да за студенте Педагошког факултета кључну улогу у развијању функционалних знања има наставник, чиме се потврђује и прва помоћна хипотеза.

На тврдње у којима студенти треба да искажу колико им је јасан појам функционалних знања, колико су практично примјенљивог знања кроз

образовање стекли и начине на које се оно код ученика у настави природе и друштва може развијати, аритметичке средине имају ниже вриједности, што имплицира колебљив став студената. За тврдњу „Јасан ми је појам функционалних знања” аритметичка средина износи 3,90, одакле проистиче да студенти дјелимично познају овај појам, а дјелимично се слажу и са тврдњом да су стекли довољно практично примјенљивог знања током досадашњег образовања. Сматрају да је већина садржаја природе и друштва практично примјенљива (4,21), али судећи према аритметичкој средини (3,87) нису довољно упознати са начинима на које се у настави могу развијати функционална знања. Фронтални облик рада не сматрају најбољим у развијању датог знања (3,76), те предност дају изванучионишкој настави (4,48). Упркос несигурности у појединим тврдњама, студенти желе да допринесу развијању функционалних знања у свом будућем раду, с обзиром на то да је већина студената исказала апсолутну сагласност са наведеном тврдњом.

Упитник су чинила и три питања отвореног типа: „Шта за Вас представљају функционална знања?”, „Које су потешкоће у развијању функционалних знања у настави природе и друштва?” и „Наведите Ваше идеје и приједлоге за унапређивање наставе природе и друштва у домену развијања функционалних знања”. Студенти под функционалним знањима већином подразумијевају практично примјенљиво знање које је подстакнуто размишљањем и које ученике чини спремним за живот и рад у друштвеној заједници. Функционална знања су производ повезивања теорије са праксом, критичког мишљења, креативности, мотивације. Она су трајна и чине основу за даље учење и стицање вјештина. Истичу да се функционална знања не могу стећи учењем напамет, односно усвајањем знања на репродуктивном нивоу, те да је за функционална знања потребно стимулисати развој мишљења јер се оваква знања стално надопуњују и омогућују нам да на основу постојећих знања рјешавамо проблеме са којима се сусрећемо у свакодневном животу.

Немотивисаност наставника за унапређивање свог рада једна је од најчешћих потешкоћа у развијању функционалних знања у настави природе и друштва, према мишљењу студената. Сматрају да учитељи нису стекли адекватне вјештине преношења знања, те да прекомјерно користе фронтални облик рада уз минималну употребу наставних средстава. Још неки од разлога су неопремљеност школа, учбеници који нису прилагођени потребама ученика за развијањем функционалних знања, учење само ради оцјене, мањак часова изван оквира учионице, пасивност ученика итд. Практична настава доста је запостављена, а дјеца се у учионици не могу упознати са живим примјерима који се налазе у природи. Има и студената који сматрају да не постоје потешкоће, а четири студента није дало одговор на ово питање.

Испитивани студенти као приједлоге за унапређивање наставе природе и друштва у погледу развијања функционалних знања наводе да би првенствено требало порадити на мотивацији учитеља, како би они исказали своју

креативност и организовали наставу на најбољи могући начин уз употребу различитих наставних средстава. Требало би што чешће изводити експерименте, примјењивати изванучионичку и проблемску наставу, што више укључивати дјецу у рад на часу, усвајати знање на основу чулног искуства, повезивати теорију са праксом. Студенти се слажу у мишљењу да је за развијање функционалних знања потребно садржаје приближити ученицима и увијек наводити ситуације у којима се дато знање може примјењивати. Потребно је повезивати садржаје током изучавања сваке наставне јединице, оспособљавати ученике за смислено учење и тежити да се фронтални рад замијени неким савременијим моделом наставе кад год се за то укаже прилика. Пет студената није дало одговор на ово питање, што можемо оправдати чињеницом да се још увијек упознају са Методиком наставе природе и друштва, те је могуће да се нису сусрели са проблемима који ову наставу прате. На основу одговора студената закључујемо да студенти ипак познају начине на које се могу развијати функционална знања у настави природе и друштва, иако тога можда нису ни свјесни, судећи по томе да су као одговор на тврдњу „Познати су ми начини на које се у настави природе и друштва код ученика може развијати функционално знање” углавном одговарали са „Дјелимично се слажем” и „Нисам сигуран”. Приједлози и идеје које су студенти навели указују на то да је потврђена и друга помоћна хипотеза: „Студентима су познати начини и поступци којима се код ученика развијају функционална знања у настави природе и друштва”.

Уз помоћ Пирсоновог коефицијента корелације тежило се утврдити постоји ли повезаност између одговора студената на сваку од наведених тврдњи из Табеле 1 са досадашњом просјечном оцјеном коју су остварили током студирања, годином студија и смјером студирања (Табела 2).

Важно је напоменути да укупно три студента у анкетном упитнику нису навела свој досадашњи просјек оцјена, тако да смо у анализу Пирсоновог коефицијента укључили 70 студената од укупно 73 колики је био узорак. Према резултатима из Табеле 2, за ниво значајности 0,05, види се постојање статистичке значајности у појединим варијаблама. Став о тврдњи „Јасан ми је појам функционалних знања” повезан је са просјеком оцјена и годином студирања, с обзиром на то да резултати Пирсоновог коефицијента показују статистичку значајност – 0,010 и 0,001. Оваква повезаност може се протумачити кристалисањем наведеног појма кроз године студирања, као и усмјереност на постизање бољих резултата у учењу. Значајна повезаност са просјеком у вриједности коефицијента 0,014 јавља се и код четврте тврдње, „Функционално знање доприноси осамостаљивању ученика”. Повезаност става студента са смјером студирања јавља се код тврдње број 5 – „Стицање функционалних знања у великој мјери зависи од наставика”, што указује на потенцијалну разлику у доживљавању своје улоге у развијању функционалних знања ученика између васпитача и учитеља. Са просјеком оцјена повезани су ставови

Табела 2. Резултати Пирсоновог коефицијента корелације.

Тврдње	r1	r2	r3
1. Јасан ми је појам функционалних знања.	0,010	0,001	0,071
2. Током досадашњег образовања стекао/ла сам довољно практично примјенљивог знања.	0,131	0,067	0,760
3. Функционална знања доприносе већој мотивацији у настави природе и друштва.	0,357	0,296	0,386
4. Функционална знања доприносе осамостаљивању ученика.	0,014	0,880	0,046
5. Стицање функционалних знања у великој мјери зависи од наставника.	0,037	0,783	0,008
6. Наставник током извођења часова природе и друштва треба да повезује теорију са праксом.	0,434	0,531	0,943
7. Повезивањем теорије са праксом ученици ће научити критички и логички да мисле, расуђују, анализирају.	0,945	0,762	0,687
8. Већина садржаја природе и друштва је практично примјенљива.	0,131	0,212	0,189
9. Познати су ми начини на које се у настави природе и друштва код ученика може развијати функционално знање.	0,016	0,082	0,055
10. Функционална знања у настави природе и друштва најбоље остварујемо за вријеме часова организованих у фронталном облику.	0,360	0,488	0,558
11. Примјенљивост знања стеченог кроз наставу природе и друштва можемо провјерити током изванучионичке наставе.	0,005	0,336	0,168
12. У свом будућем раду желим да допринесем усвајању функционалних знања ученика.	0,022	0,026	0,216

Легенда: r1 – резултати Пирсоновог коефицијента корелације са просјечном оцјеном током студирања; r2 – резултати Пирсоновог коефицијента корелације са годином студирања; r3 – резултати Пирсоновог коефицијента корелације са смјером студирања.

студената о томе колико су им познати начини на које се у настави природе и друштва могу развијати функционална знања, што је донекле и логично јер ће успјешнијим студентима ова материја сигурно бити познатија него оним мање успјешним. Не треба превидјети чињеницу о висини просјечних оцјена код студената која је претежно између 7 и 8. Ниједан студент није навео да му је просјек оцјена испод 7, с тим да није било ни студената чији је просјек изнад 9,22 што је и највиши просјек оцјена у овом истраживању, са још једним студентом који има просјек 9,00. Ставови о тврдњама 11 и 12 такође су повезани са просјеком оцјена, с тим да је Пирсонов коефицијент показао да постоји повезаност ставова о тврдњи 12 и са годином студирања. Тврдња 12 гласи: „У свом будућем раду желим да допринесем усвајању функционалних знања код ученика”, што је сасвим јасно у вези са годином студирања будући да студенти четврте године јако брзо могу почети са радом у школи, односно предшколској установи.

Из свега изложеног изводимо закључак да је потврђена и трећа по-моћна хипотеза, односно да су ставови студената о појединим тврдњама из анкетног упитника о развијању функционалних знања ученика у настави природе и друштва заиста у корелацији са неком од независних варијабли – просјечном оцјеном током студирања, годином коју студент похађа и/или смјером студирања.

Истраживањем о функционалној писмености, самим тим и функцио-налним знањима, бавили су се и други аутори (Шпак, Клим-Климашевска, Нинова 2021). Дошли су до закључка да будући наставници познају методе организовања учења, способни су да примијене најновије технике уобичајене у европским образовним институцијама у раду са ученицима основних школа, те самим тим посједују добре потенцијале да ученицима помогну у развијању функционалних знања кроз васпитно-образовни систем.

С циљем спречавања процеса заборављања наставник кроз свој рад треба да повезује знања, вјештине и навике са наставним планом и програ-мом, са везама у оквиру једног предмета и везама са другим предметима. Треба да подстиче активност, самосталност и креативност ученика (Радиво-јевић, Ђурчић 2021), како сматра и већина студената Педагошког факултета. Наставник треба ученике да води кроз сазнајне разговоре, да развија унутра-шњу мотивацију, даје повратне информације о резултатима учења и рада, и ствара простор у наставном процесу да ученици самостално раде на материја-лу за учење како би се тиме осамосталили (Михајловић 2009). Потребно је да се осигурају услови квалитетног спровођења и организације активног учења, што подразумева подршку примјени стратегија активног учења, чиме се доприноси реализацији савремене наставе (Летина 2016).

Резултати PISA истраживања (ОЕЦД 2014) говоре о различитом степе-ну ученичких способности за рјешавање контекстуалних проблема у области природних наука међу државама. Најбоље резултате остварују ученици из Кине, Сингапура, Јапана и Финске, што се огледа у могућности идентифи-кације, објашњавања и примјењивања научних сазнања и сазнања о науци у разним животним ситуацијама. Да би резултати у свим земљама били што бољи, и учитељи и ученици треба да се подстичу да размишљају о различитим стратегијама рјешавања док се баве проблемима специфичним за школске предмете. На тај начин покренуће се мисаони процеси ученика и прошири-ти репертоар генеричких принципа примјенљивих на различите контексте, а употребељене стратегије моћи ће даље користити у свим областима наставе. „Једна од битних карактеристика и одредница квалитета знања јесте и његова применљивост, која се огледа у томе да се ученик може у пракси користити знањима која је усвојио, тј. да оно што зна – уме и може применити у кон-кретним животним ситуацијама” (Цекић-Јовановић 2016: 35).

Према главним налазима Међународног истраживања постигнућа уче-ника из математике и природних наука TIMSS, аутори Марушић, Гутвајн и

Јакшић (2016) истичу да у Србији 7% ученика не успјева да ријеши задатке којима се мјери најнижи степен компетенција у области природних наука. Сходно поменутих налазима, аутори Ђерић, Станчић и Ђевић (2017) настојали су да повежу квалитет наставе са постигнућима ученика. Закључују да школа обезбјеђује контекст учења, а за конкретизацију тог контекста задужен је наставник, чија је посвећеност и стручно усавршавање од посебног значаја за квалитет наставе.

Најважнији предсказатељ школских постигнућа је свијест о важности и потреби усвајања одређених знања. Стога наставни програми треба да буду креирани тако да подстичу индивидуалне разлике међу ученицима (Хакими, Хејази, Лавасани 2011). На усвајање одређеног приступа учењу утичу особине личности, од којих зависи да ли ће ученик градиво усвајати површински или дубински. Дубински приступ уско је повезан са унутрашњом мотивацијом, док површински представља тежњу ка учењу на нивоу репродукције (Марушић Јаблановић, Благоданић 2019). Развој научног погледа на свијет може се подстицати максималним уважавањем предзнања ученика (укључујући и њихова имплицитна увјерења), развојем основне писмености, подршком развоју мишљења ученика и практиковањем научноистраживачког рада (Антић, Пешикан, Ивић 2015). Не треба трошити много времена на садржаје о којима ученици имају довољно предзнања, него им се посветити на напреднији и захтјевнији начин (Благоданић, Бошњак-Степановић, Радовановић 2019). Проналажење нових начина представља посебан изазов, али развијање функционалних знања ипак мора бити приоритет, упркос тешкоћама на које се наилази и олакшицама које омогућује традиционална настава и усвајање знања само на нивоу репродукције.

ЗАКЉУЧАК

Функционална знања један су од суштинских исхода наставе природе и друштва, с обзиром на карактеристике наставног предмета и циљеве прописане важећим Наставним планом и програмом за основно васпитање и образовање (2021). Традиционална настава не даје много могућности за развијање оваквих знања, стога треба тежити савременијој настави у којој ученик активно ради на проширивању и продубљивању сопствене когнитивне структуре.

С циљем испитивања ставова студената Педагошког факултета у Бијелини о значају, начинима и могућностима развијања функционалних знања ученика у настави природе и друштва, анкетирани су студенти који похађају трећу и четврту годину студија. Њихови одговори на анкетном упитнику указују на свијест о важности функционалних знања за ученика, али и за одраслог појединца. Сматрају да кључну улогу у усвајању функционалних

знања у настави природе и друштва има наставник, те да је најважније да приликом извођења часова повезује теорију са праксом.

Студенти су навели своје приједлоге и идеје за усвајање функционалних знања у настави природе и друштва, чиме су исказали да познају начине за унапређивање наставе у том домену. Упркос несигурном ставу о познавању самог појма функционалних знања, студенти су показали да им је дати појам потпуно јасан. Према одговорима на питања отвореног типа могло се закључити да су потврђене, како општа тако и прве двије помоћне хипотезе, те да будући просвјетни радници заиста желе да раде квалитетно и да код ученика подстакну стицање свих пожељних знања, вјештина и способности које ће им послужити у животу. Потврђивањем треће помоћне хипотезе изведен је закључак да су поједини испитивани ставови студената у корелацији са неком од независних варијабли – просјечном оцјеном током студирања, годином студирања и/или смјером студирања. У даљем раду требало би истражити колико добро појам функционалних знања познају наставници који већ раде и како се носе са проблемима које им намеће свакодневна пракса.

ЛИТЕРАТУРА

Антић, Пешикан, Ивић (2015): S. Antić, A. Pešikan, I. Ivić, Vaspitna funkcija nastave prirodnih nauka, *Nastava i vaspitanje*, 65(4), Београд: Педагошко друштво Србије, 615–629.

Благданић, Бошњак-Степановић, Радовановић (2019): S. Blagdanić, M. Bošnjak-Stepanović, I. Radovanović, Predubedenja učenika o prirodnim fenomenima na početku osnovnog obrazovanja – okov i/ili mogućnost, *Inovacije u nastavi*, 32(1), Београд: Учитељски факултет, 16–29.

Вилотијевић (1999): М. Вилотијевић, *Предметі гугакійише*, Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, Вилотијевић (2016): М. Вилотијевић, Н. Вилотијевић, *Модели развијајуће наставе I*, Београд: Учитељски факултет.

Берић, Станчић, Ђевић (2017): I. Đerić, M. Stančić, R. Đević, Kvalitet nastave i postignuće učenika u matematici i prirodnim naukama, u: M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn, I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji – rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 149–181.

Како развијати функционално знање? (2016): Kako razvijati funkcionalno znanje?, *Valentin Kuleto*, Linkgroup Educational Alliance. Preuzeto u aprilu 2022. sa: <https://www.valentinkuleto.com/2016/03/kako-razvijati-funkcionalno-znanje/>.

Летина (2016): A. Letina, Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva, *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(1), Split: Filozofski fakultet, 1–31.

Маринковић (2011): S. Marinković, Konceptija aktivnog učenja kao osnova za formiranje novih nastavničkih kompetencija, *Pedagogija*, LXVI (2), Београд: Forum pedagoga, 204–214.

Марушић Јаблановић, Благданић (2019): М. Marušić Jablanović, S. Blagdanić, *Kada naučno postane naučeno*, Београд: Учитељски факултет, Институт за педагошка истраживања.

Марушић, Гутвајн, Јакшић (2016): М. Marušić, N. Gutvajn, N. Jakšić, *Međunarodno istraživanje postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka – Sažetak glavnih nalaza*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Микановић (2014): Б. Микановић, Исходи учења и стандарди знања у основном образовању, *Иновације у настави*, XXVII/1, Београд: Учитељски факултет, 84–93.

Михајловић (2009): Т. Михајловић, Историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење, *Норма*, XIV(1), Сомбор: Педагошки факултет, 9–27.

Младеновић, Голубовић-Илић, Копривица (2015): Ј. Младеновић, И. Голубовић-Илић, М. Копривица, Амбијентална настава природе и друштва, *Узданица*, XII(2), Јагодина: Факултет педагошких наука, 131–145.

Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за први разред за предметно подручје Моја околина (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у мају 2022. са <https://www.rpz-rs.org/891/rpz-rs/Nastavni/program/za/I/razred/osnovne/skole>.

Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за наставни предмет Моја околина за други разред основне школе (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у мају 2022. са <https://www.rpz-rs.org/908/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Moja/okolina/za/II/i/II/razred/osnovne/skole>.

Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за наставни предмет Моја околина за трећи разред основне школе (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у мају 2022. са <https://www.rpz-rs.org/908/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Moja/okolina/za/III/i/III/razred/osnovne/skole>.

Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за наставни предмет Природа и друштво за четврти разред основне школе (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у мају 2022. са <https://www.rpz-rs.org/909/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Priroda/i/drustvo/za/IV/i/V/razreda/osnovne/skole>.

Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за наставни предмет Природа и друштво за пети разред основне школе (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у мају 2022. са <https://www.rpz-rs.org/909/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Priroda/i/drustvo/za/IV/i/V/razreda/osnovne/skole>.

ОЕЦД (2014): OECD, *PISA Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, Paris: OECD. Retrieved in April 2022 from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

ОЕЦД (2019): OECD, *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework, Knowledge for 2030*, OECD publications. Retrieved in April 2022 from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

Петровић (2006): В. Петровић, *Развој научних појмова у настави познавања природе*, Јагодина: Учитељски факултет.

Пешикан, Антић (2016): А. Pešikan, S. Antić, *Zadaci u nastavi: kako da vaši učenici/studenti bolje napreduju i učenju*, Београд: Образовни форум и Пољопривредни факултет у Београду.

Радивојевић, Ђурчић (2021): Д. Радивојевић, М. Ђурчић, *Методика наставе природе и друштва*, Бијељина: Педагошки факултет.

Рајовић, Петровић (2010): Р. Рајовић, У. Петровић, Развој креативног и функционалног размишљања, *Учитель*, 78(1), Београд: Савез учитеља Републике Србије, 37–41.

Рајчевић (2019): П. Рајчевић, Повезивање знања у осмишљену целину, у: *Зборник радова Училијског факултета у Призрену – Лејосавићу*, 13, 79–95.

Симеуновић, Спасојевић (2009): В. Симеуновић, П. Спасојевић, *Савремене дидактичке теме*, Бијељина: Педагошки факултет.

Стрихт (2005): Т. Stricht, Functional context education: Making learning relevant in the 21st century, in: *Workshop materials*. Retrieved in May 2022 from <http://en.copian.ca/library/research/fce/fce.pdf>.

Хакими, Хеџази, Лавасани (2011): S. Hakimi, E. Hejazi, M. Lavasani, The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievements, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 29(5), Elsevier, 836–845.

Џекић-Јовановић, (2016): О. Џекић-Јовановић, Квалитет знања ученика као показатељ квалитета наставе природе и друштва, *Узданица*, XIII/ 2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 31–44.

Шпак, Клим-Климашевска, Нинова (2021): V. Shpak, A. Klim-Klimashevsk, T. Ninova, Training of future primary school teachers for the formation of functional literacy in pupils, *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning, SHS Web of Conferences*, 104, 02010, 1–9, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402010>.

Neda B. Gavrić

Dragana G. Radivojević

University of East Sarajevo

Faculty of Pedagogy in Bijeljina

Department of methods of classroom teaching and preschool education

ATTITUDES OF FUTURE CLASS TEACHERS AND PRESCHOOL TEACHERS ON THE SIGNIFICANCE, WAYS AND POSSIBILITIES OF DEVELOPING FUNCTIONAL KNOWLEDGE OF PUPILS IN TEACHING NATURE AND SOCIETY

Summary: With a responsible and active attitude towards their work, teachers have the opportunity to help students acquire knowledge, develop skills and habits, build quality personality traits. From an early age, through practical and social experience, students build functional knowledge that allows them to plan, perform, explain and anticipate. Functional knowledge represents the application of theoretical knowledge, providing students with the opportunity to use it in their everyday life and learning.

The aim of the research was to examine the attitudes of students of the Faculty of Pedagogy in Bijeljina about the importance, ways and possibilities of developing pupils' functional knowledge in teaching nature and society.

The sample consisted of 73 students attending third and fourth year of study. For the purposes of the research, a survey questionnaire was created, and the collected data were processed using the methods of descriptive statistics and the Pearson correlation coefficient.

The students' answers indicate their awareness of the importance of functional knowledge, both for children and adults. They believe that the key role in the acquisition of functional knowledge in teaching nature and society is played by the teacher, and that it is crucial to connect theory with practice. Some of the students' attitudes are correlated with their average grade during the course of study, their year of study and/or study program. Further research should investigate how well the concept of 'functional knowledge' is known by in-service teachers, and how they deal with problems imposed by everyday practice.

Keywords: attitudes of future class teachers and preschool teachers, pupils, functional knowledge, nature and society.

Јелена Р. Гркић Гинић
Милица Ј. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 7.071.5:616-036.21
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.263GG](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.263GG)
Оригинални научни рад
Примљен: 26. септембар 2022.
Прихваћен: 2. децембар 2022.

МОГУЋНОСТИ И КВАЛИТЕТ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ У УСЛОВИМА ПАНДЕМИЈЕ¹

Айспиракћ: Рад представља резултате истраживања могућности реализације музичке наставе у оквиру предмета Вокално-инструментална настава који се изучава на основним академским студијама Факултета педагошких наука у Јагодини, у пандемијским условима изазваним вирусом ковид 19. Циљ истраживања је био да се испитају мишљења и ставови студената о квалитету онлајн-наставе, односно о другачијој концепцији одржавања наставе овог предмета. Осим тога, циљ је био и прикупљање података на основу којих је могуће организовати и побољшати квалитет наставе у случају поновне пандемије. Узорак истраживања је чинило 76 студената друге године основних академских студија на студијским програмима Учитељ и Васпитач у предшколским установама. Резултати истраживања показују да се теоријска знања могу усвајати наставом на даљину, док снимци песама не могу заменити контактну наставу, као и да онлајн-настава не може бити кориснија од непосредне. Такође, анализа одговора анкетираних студената указала је да се настава овог предмета никако не може изводити искључиво путем интернета.

Кључне речи: пандемија, Вокално-инструментална настава, основе музичке писмености, свирање, онлајн-настава, ставови студената.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

„Пандемија вируса ковид 19 озбиљно је пореметила нормално функционисање читавог образовног сектора, па су и високошколске установе морале да се прилагоде тим неочекиваним променама и пронађу алтернативне моделе за реализацију процеса наставе и учења” (Димитријевић, Голубовић-

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру 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).

-Илић, Станојевић 2021: 170). Уобичајена традиционална настава замењена је новим облицима рада који подразумевају употребу информационих технологија. Међутим, овакви начини рада нису донели позитивна очекивања у реализацији наставних садржаја из области музике, јер процес музичког образовања изискује непосредни контакт између наставника и студената, а одржавање наставе на даљину доводи у питање квалитет учења и поучавања.

Образовање будућих учитеља и васпитача у области музике на Факултету педагошких наука у Јагодини спроводи се од прве године основних студија кроз предмет Вокално-инструментална настава. Овај предмет представља основу у музичком образовању и има за циљ упознавање студената са основама музичке писмености и вештинама које су неопходне за успешну реализацију наставних садржаја предмета Музичка култура од првог до четвртог разреда основне школе и музичких активности у предшколским установама. Теме које се односе на спровођење онлајн-наставе у универзитетском образовању у Републици Србији доста су обрађиване, међутим, нема података о радовима који се односе на тему којом се бавимо у овом раду. Конкретно, нисмо се сусрели ни са једним научним или стручним радом о начину реализације не само Вокално-инструменталне наставе, већ било ког другог предмета из области музике у доба пандемије на факултетима који образују учитеље и васпитаче у нашој земљи. Из тог разлога, у овом раду смо разматрали могућности реализације Вокално-инструменталне наставе у виртуелном окружењу. Интересовало нас је како студенти процењују квалитет другачије концепције одржавања наставе која се одвијала у потпуно новом амбијенту за учење. У оквиру овог истраживања, покушаћемо да дамо одговоре на питања која се тичу сагледавања позитивних и негативних резултата организовања и реализовања наставе овог предмета у пандемијским условима. На тај начин бисмо могли свестраније сагледати предности, али и слабости и пропусте које поменути начин остваривања наставе свакако садржи и објективније уочити сегменте рада које би требало побољшати. Са друге стране, резултати обављеног истраживања могу бити корисни и од помоћи у разматрању наставе на даљину и њеној примени у савременом универзитетском образовању будућих учитеља и васпитача у области музике.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

У савременом друштву, образовање као универзално добро читавог света недвосмислено може обезбедити услове одрживог развоја и дати основе за праведно и равноправно друштво. Свака нација ствара свој сопствени образовни систем који одређује различите исходе учења за различите области учења. Без сумње, ови исходи учења би требало да доприносе и појединцу и друштву (Акарсу 2021: 161). Међутим, промене које су се десиле натерале

су на размишљање какви су реални изгледи убрзане трансформације система обезбеђивања квалитета образовања, што се не односи само на студенте, већ и на наставнике и њихове потребе и могућности за ефикаснијим сагледавањем нових наставних метода.

Пандемија изазвана вирусом ковид 19 довела је до озбиљних промена у свим секторима друштва. Нарушавање функционисања образовног система утицало је на преко 1,6 милијарди студената у преко 190 земаља широм света². Криза је погоршала већ постојеће проблеме, док губици у образовању прете да захвате будуће генерације и лише их напретка, што се, најзад, тиче и њихове личне промоције и афирмације у послу за који се тренутно школују. С друге стране, криза је послужила као подстицај за иновације у образовању кроз разне методичке изазове у оквиру многих предмета. Увођењем ванредног стања у Србији³, у марту 2020. године, сви нивои образовних институција прешли су са уобичајеног и устаљеног начина рада на онлајн-наставу и то у кратком временском периоду, што је довело до бројних компликација. Механизми остваривања и јачања комуникације и консултација између студента и наставника постали су својеврстан методички изазов, од припреме и планирања, преко организације, до саме реализације наставе на даљину. Брзом реакцијом у оквиру Глобалне просветне коалиције под покровитељством Унеска, развијена су решења за учење на даљину у условима незваничног или званично проглашеног ванредног стања, а, према наводима Европске комисије, дигитално образовање треба да обезбеди и омогући персонализовану и флексибилнију наставу усмерену на студенте⁴.

Настава на даљину, као вид учења, датира из давних времена, али у потпуно другачијем смислу и са нешто другачијом наменом. О бројним погодностима које овај вид наставе нуди говори се у многим научним и стручним радовима (Станковић 2006; Кулева 2020; Хусеин и др. 2020; Матијашевић, Царић, Шкорић 2021; Петровић 2009; Макаблех, Алиа 2021; Гетова, Милева, Ангелова-Игова 2020). Учење на даљину, само по себи, подразумева одређен ниво информатичког знања не само ученика и студената, већ и наставника и предавача. Притом, жива реч наставника, која је у дидактичким научним и стручним оквирима одавно детерминисана као незаменљив наставни (вербални) метод, уз савремену технологију заузима равноправно место у наставном процесу, од основношколског до универзитетског образовања (Копас-Букашиновић, Михајловић, Миљковић 2021: 20).

² Подаци преузети са веб-сајта <https://www.unesco.org/en>.

³ Влада Републике Србије донела је Одлуку о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (*Службени Гласник РС*, бр. 30/2020 од 15. 3. 2020. године).

⁴ Подаци преузети са веб-сајта <https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/digital-education/action-plan>.

Од званичног проглашења пандемије до данас објављено је на стотине научних радова у земљи и иностранству, у којима су представљени резултати истраживања о ставовима ученика/студената и наставника о организацији наставе на даљину, обучености наставника за реализацију оваквог вида наставе, те о њеним исходима. Истраживање спроведено у Енглеској разматра и потврђује претпоставку да је реализација наставе у условима пандемије довела до евидентног опадања квалитета наставног процеса. Ово истраживање је показало да универзитетски наставници сматрају да је њихова педагошка пракса сведена на испуњавање рудиментарних техничких функција и да је њихова улога била трансмисионистичка (Вотермајер и др. 2020: 631). Сличне резултате, али из аспекта студената, дала је Норвешка агенција за обезбеђење квалитета у образовању, чији резултати показују да су недостатак мотивације и осећај усамљености све већи проблем међу студентима⁵, као и (не)разумевање градива и смањен ниво комуникације између ученика и наставника (Алавамлех, Ал-Твајт, Ал-Шахт 2020).

Реализација наставе на даљину, као једине опције која је у периоду пандемије могла да се примењује, на карактеристичан начин се одразила у музичком образовном процесу – од самосталних извођача, преко колективних професионалних и аматерских ансамбала (камерни и симфонијски оркестри, хорови), до наставника и студената. Све васпитно-образовне институције које се баве елементарним предшколским, основношколским, средњошколским и академским образовањем у којима је заступљено изучавање различитих облика музичке уметности, биле су изложене неадекватним условима у којима није било могуће успоставити задовољавајући ниво наставног ангажовања од стране ученика/студената, али и учитеља/наставника.

Истраживања на тему музичког образовања указују на извесну компатибилност електронских платформи за музичко образовање, али и страх од напуштања традиционалне наставе. Студије које су дале извесне резултате по питању вежбања, самоефикасности и саморегулације за музичко учење (Нусек, Шпан 2021), преко испитивања ставова студената према онлајн-образовању, предлозима за оптимизацију и ефикасност (Руксанда, Белибоу, Казан 2021) могу дати допринос новом тренду уметничког и естетског развоја. Међутим, настава на даљину није погодна за сваку област музичког образовања. Јилдиз, Каршал и Багџи (2021) издвајају пет проблема са којима су се наставници сусретали приликом наставе инструмента на даљину – проблем са звуком који није доброг квалитета, тешкоћа у трансферу звука (звук и слика не долазе истовремено), проблеми са приступом ученика интернету, недостатак инструмента код ученика и недостатак мотивације. Са друге стране,

⁵ Подаци преузети са веб-сајта The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education, <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/organisation/kunnskapsdepartementets-etater-og-virk-somheter/Subordinate-agencies-2/norwegian-agency-for-quality-assurance-i/id426568/>.

изостанак непосредног контакта наставника и студента издваја се као један од битнијих проблема у реализацији онлајн-наставе музике. С обзиром на специфичност наставе музике која захтева сталну и директну интеракцију између студента и наставника (Медњанска, Стреначикова 2021) и није активност која се може потпуно обављати на даљину, сматра се да онлајн-настава може користити само као подршка директном музичком образовању (Киви и др. 2021). Медњанска и Стреначикова такође истичу да „упркос томе што онлајн-образовање нема потенцијал да у потпуности замени процес контактне наставе (посебно у музичком образовању), оно је очигледно пружило многе могућности за рефлексije и довољно импулса за унапређење образовања након повратка у стандардне услове” (Медњанска, Стреначикова 2021: 26).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања су могућности реализације наставе из предмета Вокално-инструментална настава током пандемије ковида 19. С обзиром на то да је светска пандемија унела велике промене у целокупни школски систем, устаљени облик контактне наставе замењен је онлајн-наставом, што је „утицало на нагли успон е-учења и захтевало употребу образовних платформи, виртуелних учионица и веб-портала” (Димитријевић, Голубовић-Илић, Станојевић 2021: 173). С тим у вези, основни циљ нашег истраживања је био да се испитају мишљења и ставови студената о квалитету онлајн-наставе, односно о другачијој концепцији одржавања наставе предмета Вокално-инструментална настава. Осим тога, циљ је био и прикупљање података на основу којих је могуће боље организовати и побољшати квалитет наставе у случају поновне пандемије. У складу са циљем истраживања, формулисани су следећи задаци истраживања:

1. Испитати мишљења студената о реализацији садржаја из основа музичке писмености;
2. Испитати мишљења студената о реализацији наставе свирања;
3. Испитати ставове и мишљења студената о квалитету извођења предмета Вокално-инструментална настава на даљину.

Истраживањем је обухваћено укупно 76 студената друге године основних академских студија на студијским програмима Учитељ (N = 36) и Вaspитач у предшколским установама (N = 40) Факултета педагошких наука у Јагодини. Узорак у истраживању је намеран. Ова генерација студената уписала је факултет школске 2020/21. године, тако да је предмет Вокално-инструментална настава у првој и другој години студија похађала кроз сва три модела наставе: онлајн, комбиновану и наставу на факултету. Истраживање је обављено у јуну 2022. године.

У истраживању је примењена дескриптивно-аналитичка метода и технике анкетирања и скалирања. За потребе истраживања посебно је конструисан инструмент који је омогућио прикупљање емпиријских података неопходних за анализу мишљења и ставова студената о ефектима реализације наставе предмета Вокално-инструментална настава у време пандемије. У структури упитника налазе се тростепена скала процене (*не слажем се, нисам сигуран/а, слажем се*), конципирана у три сегмента (по задацима истраживања) и једно питање отвореног типа. Студенти су упитник попуњавали анонимно, чиме је обезбеђена објективност. За обраду и приказивање података коришћени су поступци и показатељи дескриптивне статистике. Подаци су обрађени фреквенцијски и процентуално и ради боље прегледности и тумачења представљени су табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Теоријски део предмета Вокално-инструментална настава односи се на усвајање знања из области музичке писмености. Реализација наставе у протекле две године највећим делом се одвијала онлајн, путем *Zoom* платформе, нарочито у првој години студија. Други модел наставе био је комбиновани (онлајн и контактна настава), али у мањем обиму и у тренуцима када је епидемијска ситуација то дозвољавала. С обзиром на то да су студенти имали прилику да прате наставу и путем интернета и на факултету, први део истраживања односио се на испитивање мишљења студената о реализацији садржаја из основа музичке писмености, односно, да ли су онлајн-предавања ефикасна у савладавању градива из ове области. Резултати истраживања приказани су у Табели 1.

Табела 1. Мишљења студената о реализацији садржаја из основне музичке писмености

Тврдње	Не слажем се		Нисам сигуран/а		Слажем се	
	f	%	f	%	f	%
11 Материјал за наставу био је јасан и разумљив	0	0	4	5,2	72	94,8
12 Материјал за наставу био је користан у савладавању градива	0	0	2	2,6	74	97,4
13 Додатна појашњења наставника била су корисна у савладавању градива	0	0	2	2,6	74	97,4
14 Задаци за вежбање су били јасни и прецизни	0	0	4	5,2	72	94,8
15 Упутства за учење, рад и вежбање била су корисна	0	0	0	0	76	100
16 Наставне теме из основа музичке писмености лакше се савладавају путем контактне наставе	5	6,6	16	21,1	55	72,3
Укупно	76	100	76	100	76	100

У тренутку када је онлајн-настава заменила традиционалну, неопходно је било успоставити нов начин рада, комуникације и одржавања контакта са студентима. Иако је припрема за нове услове рада захтевала додатно време и труд, наставници су настојали да студентима омогуће бржи и лакши приступ литератури која је неопходна за учење, постављањем прилога у е-формату. Тако су наставници, након сваког предавања из области основне музичке писмености, континуирано постављали одржано предавање у писаној форми, уз додатна појашњења и образложења. Из података у Табели 1 уочава се да су анкетирани студенти изнели позитиван став у односу на тврдње I1, I2 и I3. Готово сви испитаници се слажу да је материјал који су добијали био јасан, разумљив и користан у савладавању градива. Сматрају да су додатна појашњења наставника била од користи у усвајању знања из области основне музичке писмености. Није било студената који су изразили негативан став.

Осим материјала за наставу, студенти су редовно добијали задатке за вежбање и самосталан рад, чиме су наставници могли континуирано да прате њихову активност и напредовање. Омогућен је контакт и комуникација мејлом, тако да су сви студенти лично добијали одговоре на послате задатке или вежбе, као и додатна упутства, посебна образложења или похвале за свој рад. Позитиван став у односу на тврдњу I4 (*Задаци за вежбање били су јасни и прецизни*) исказало је 72 студента (94,8%), 4 студента (5,2%) није могло да процени своје (не)слагање са овом тврдњом, док негативних ставова није било. Потпуну сагласност (76 студената или 100%) испитаници су изразили према тврдњи I5 – сматрају да су упутства за рад, учење и вежбање била корисна у савладавању градива. Међутим, када је у питању тврдња I6 (*Наставне теме из основа музичке писмености лакше се савладавају путем контакта наставе*) уочавамо да је 55 студената (72,3%) испољило позитиван став, 16 студената (21,1%) није сигурно, а 5 студената (6,6%) се не слаже са овом тврдњом. Без обзира на то што је прелазак на онлајн-наставу захтевао проналажење адекватног решења како би се наставни процес могао успешно реализовати у виртуелном окружењу, испитаници ипак сматрају да је најбољи начин рада директна настава. Начин преношења знања из области основне музичке писмености путем учења на даљину показао се као добар, о чему говоре и позитивни резултати рада студената, али наведени приступ није могао бити потпуно и једнако применљив и делотворан код свих студената, јер нису сви студенти истих могућности и способности, различит је степен напредовања, посебно у области са којом се први пут срећу, а присуство наставника свакако има велики утицај на рад и напредовање.

Следећи истраживачки задатак односио се на испитивање мишљења студената о реализацији наставе свирања током пандемије. Студенти учитељских и педагошких факултета први пут се сусрећу са инструментом на

часовима Вокално-инструменталне наставе⁶, тако да је контакт између наставника и студента од веома велике важности у стицању вештина извођења дечјих песама на хармонском инструменту (хармоника). Иако је реч о групној настави, наставник у овом случају није само предавач, већ и ментор који има примарну улогу у обучавању студената за свирање на инструменту. С обзиром на то да се онлајн-наставом губи непосредни однос наставник–студент, интересовало нас је да ли је учење на даљину ефикасно у савладавању вештине свирања (Табела 2).

Табела 2. Мишљења студената о реализацији наставе свирања

Тврдње	Не слажем се		Нисам сигуран/а		Слажем се	
	f	%	f	%	f	%
17 Снимци задатих песама били су доброг квалитета	0	0	4	5,2	72	94,8
18 Снимци задатих песама били су корисни	0	0	4	5,2	72	94,8
19 Писана упутства уз снимке појединих песама била су корисна	0	0	4	5,2	72	94,8
110 Песмице сам вежбао/ла пратећи упутства са снимака	4	5,2	9	11,9	63	82,9
111 Уколико песмица није добро одсвирана, коментари наставника били су корисни у њеном савладавању	0	0	7	9,2	69	90,8
112 Снимци песама одвојене десне и леве руке били су корисни	0	0	2	2,6	74	97,4
113 Није потребно снимати песме у извођењу десне и леве руке одвојено, већ само заједно	37	48,7	24	31,5	15	19,8
114 Снимци песама били су сасвим довољни да научим да свирам песмицу	14	18,4	13	17,1	49	64,5
115 Снимци песама могу заменити контактну наставу	33	43,4	24	31,6	19	25
116 Онлајн-настава је била кориснија од контактне наставе у савладавању и увежбавању песама	49	64,5	21	27,6	6	7,9
Укупно	76	100	76	100	76	100

Највећи проблем одржавања наставе инструмента путем интернета је, осим тешкоћа у трансферу звука, немогућност међусобног праћења (наставник–студент и обратно) у видео-конференцијском позиву. Због тога је од велике важности било да студенти добију квалитетне аудио-визуелне снимке песама, који ће бити неопходни у савладавању свирања на инструменту, уз детаљна писана објашњења. Резултати истраживања приказани у Табели 2 показују да у највећој мери студенти имају позитиван став у односу на

⁶Број студената који има завршено основно или средње музичко образовање је занемарљив.

тврдње I7, I8, I9 и I10. Испитаници су се изјаснили да су снимци песама које су добијали били корисни у раду и доброг квалитета. Такође, потврђују да су упутства уз аудио-визуелне снимке корисна у ефикасном савладавању свирања, те да су вежбали пратећи инструкције наставника. Да је повратна информација један од кључних елемената не само добре комуникације већ и успешног рада, потврђују одговори студената у односу на тврдњу I11 (*Уколико ћесмица није добро одсвирана, коментари наставника су били корисни у њеном савладавању*). Највећи број анкетираних студената (69 или 90,8%) слаже се да су сугестије наставника, уочавање и анализа грешака у одсвираним песмама позитивно утицали на отклањање неправилности и помогли у даљем раду.

Позитиван став анкетирани студенти исказују и када је у питању тврдња I12 (74 студента или 97,4% се слаже, 2 студента или 2,6% није сигурно, негативних ставова није било) и сматрају да су снимци песама одвојених деоница десне и леве руке били корисни. С друге стране, одређени број испитаника (15 студената или 19,8%) мисли да није потребно снимати десну и леву руку понаособ, што указује на то да су одвојене деонице корисне, али не и неопходне. Ови одговори такође указују на то да је извештај број студената спретнији и спремнији да вежба задату песму понуђену у целини – симултаним извођењем (тврдња I13 – *Није потребно снимати песме у извођењу десне и леве руке посебно, већ само заједно*).

Иако се већина студената (64,5%) слаже да су снимци песама са упутствима и објашњењима довољни како би се научило свирање на хармоници (тврдња I14 – *Снимци песама су били довољни да научим да свирам*), велики број испитаника је испољио неслагање у односу на тврдње I15 и I16. Анкетирани студенти сматрају да снимци песама не могу заменити контактну наставу и да онлајн-настава не може бити кориснија од непосредне наставе.

На питање *Који начин завршног извођења ћесмица је био бољи и зашћо – снимање ћесмица код куће и слање записа или свирање уживо на факулћету?* одговор није написао један испитаник, а коментари осталих студената подељени су у три категорије: највише одговора припада групи *свирање код куће и слање записа* (56 студената или 73,7%), што је и очекивано. Трема, као један од ограничавајућих фактора извођења песмица на факултету, сигурно ствара стрес и нелагоду приликом свирања пред наставником и колегама (одговори испитаника: *осећам се оћућићеније, не волим да свирам ћред мноћо ћуди, мања је ћтензија, имам велику ћтрему* и сл). Са друге стране, студенти су имали могућност да снимају песмице више пута, а онда пошаљу онај снимак за који мисле да је најбољи (одговори студената: *можемо да шаљемо ћесмице више ћућта, можемо да ћошаљемо најбољи снимак, имам више времена за вежбање и моћућностћ да исћравим ћрећку коју сам најправила ћриликом снимања* и сл.). Било је и одговора студената који виде предности контактне наставе, али су се ипак одлучили за свирање песмица код куће. Издвајамо један одговор: У

ишњини је најбоља концентрација, вежбање је лакше, квалитетније и песмице се брже савладају. Контактна настава је била у прва два-три часа када је потребно научити држање инструмента, распоред дирки и басова, положај руку. Известан број студената се определио за свирање на факултету (14 испитаника или 18,4%), док се најмањи број анкетираних студената изјаснио да им је свеједно да ли свира код куће или на факултету (5 испитаника или 6,5%). Претпостављамо да су одговоре које смо сврстали у другу и трећу категорију дали студенти који имају велико самопоуздање, високе способности у савладавању вештина свирања на инструменту или су завршили основну или средњу музичку школу. Издајемо одговор испитаника сврстан у трећу категорију који најбоље описује оба начина извођења песмица: *Оба начина свирања имају предности и мане – слање песмица је омогућило студентима да пошаљу најбољу верзију свој извођења. Такође, према приликом извођења песмица је знатно мања. Свирање песмица уживо је пружио могућност да, у ствари, наставника, студент одмах исправе грешке које праве приликом свирања.*

Последњи део нашег истраживања односио се на испитивање ставова и мишљења студената о квалитету извођења предмета Вокално-инструментална настава у време пандемије. Резултати истраживања налазе се у Табели 3.

Табела 3. Ставови и мишљења студената о квалитету извођења Вокално-инструменталне наставе на даљину

Тврдње		Не слажем се		Нисам сигуран/а		Слажем се	
		f	%	f	%	f	%
I17	За реализацију наставе на даљину одабрана је одговарајућа онлајн-платформа	0	0	4	5,2	72	94,8
I18	Настава из овог предмета може се изводити искључиво онлајн	50	65,8	13	17,1	13	17,1
I19	Наставом на даљину студенти се могу оспособити за рад са децом у области музике	5	6,5	34	44,7	37	48,8
Укупно		76	100	76	100	76	100

Прво питање у трећем задатку истраживања односило се на избор онлајн-платформе. За реализацију онлајн-наставе предмета Вокално-инструментална настава одабрана је Zoom платформа из неколико разлога. Први разлог је доступност ове платформе свим студентима, једноставно се инсталира, предавање истовремено може да прати већи број студената, док наставник излаже градиво свима као у учионици. Друго, без обзира на постојање великог броја музичких сајтова, платформи и софтверских пакета који су намењени учењу музике, ниједан није адекватан и применљив у настави за студенте педагошких и учитељских факултета. Језичка баријера је такође један од разлога. „Без обзира што се каже да је музика ’универзални језик’,

знање енглеског језика за потребе подучавања у дигиталном окружењу од пресудног је значаја за адекватну примену учења на даљину. Добродошло је и знање других језика, шпанског или чак кинеског, јер су то језици које говоре велики број становништва света, па је логично да ће и сајтови посвећени едукацији у области музике на том језику бити бројни” (Проданов, Црњански, Милојковић 2021: 92). Готово сви студенти (94,8%) су се сложили да је Zoom платформа била добар одабир наставника за извођење наставе. Мали број испитаника (4 или 5,2%) није био сигуран у процени, док негативних ставова није било.

Резултати истраживања у оквиру првог и другог истраживачког задатка показују у највећој мери преференције ка директној настави када су упитању усвајања знања из области музичке писмености и свирања на инструменту (в. Табелу 1 и Табелу 2), што потврђују и ставови студената-испитаника према тврдњи П18⁷. Број студената са неутралним ставом (*нисам сигуран/а*) и студената који се слажу да се настава предмета Вокално-инструментална настава може изводити искључиво онлајн је исти – 13 (17,1%). Највећи број анкетираних студената се не слаже са овом тврдњом (50 или 65,8%). Иако су ставови подељени и има студената који сматрају да се садржаји овог предмета могу усвајати искључиво онлајн, већи број студената изражава негативан став. Овакви резултати истраживања нас наводе на закључак да су студенти у протекле две године похађајући предмет кроз различите моделе наставе (онлајн и комбиновани модел), разумели важност контактне наставе, као и ефикасност непосредног рада у усвајању знања и вештина.

С обзиром на то да се студенти Факултета педагошких наука у Јагодини у прве две године студија кроз предмет Вокално-инструментална настава припремају за даље школовање у области музике, желели смо да сазнамо да ли се наставом на даљину могу оспособити за рад са децом (тврдња П19). Одговори испитаника су подељени – најмањи број њих се не слаже са тврдњом (5 или 6,5%), 34 студента (44,7%) није сигурно, док је 37 анкетираних студената (48,8%) изразило позитиван став. Питање је, свакако, хипотетичко, и јасно је да испитаници у овом тренутку не могу у потпуности да процене своје способности; међутим, занимали су нас њихови тренутни ставови и самопроцена нивоа знања када је у питању спремност за рад са децом у предшколским установама и основним школама. Са друге стране, без обзира на одговоре студената на ову тврдњу, постављају се питања да ли је настава на даљину пружила довољно знања и да ли су студенти заиста спремни за музицирање са децом. Ова питања отварају пут ка новим истраживањима која је могуће спровести тек кроз неколико година када ће се реалније установити ефекти реализације наставе на даљину, при чему ћемо или одбацити или потврдити ставове анкетираних студената.

⁷ У питању је контролна тврдња (напомена аутора).

ЗАКЉУЧАК

У овом раду смо се бавили питањем спровођења наставе предмета Вокално-инструментална настава у условима пандемије. Представљеним истраживањем желели смо да испитамо ставове и мишљења студената о реализацији наставе, односно да ли су онлајн-предавања ефикасна у савладавању градива овог предмета. Анализом података дошли смо до следећих закључака.

- Испитаници су исказали позитивна мишљења када је у питању усвајање садржаја из основа музичке писмености путем наставе на даљину. Анкетирани студенти су се изјаснили да су материјали са предавања, задаци и вежбе који су постављани у е-формату били јасни, прецизни и корисни у савладавању градива.

- Највећи број студената има позитиван став по питању реализације наставе свирања путем интернета. Они сматрају да су аудио-визуелни снимци које су добијали били корисни и доброг квалитета. Такође, истичу да су објашњења, упутства и инструкције за вежбање били корисни у ефикасном савладавању свирања.

- Највећи број испитаника сматра да су сугестије наставника, уочавање и анализа грешака у одсвираним песмама позитивно утицали на благовремено отклањање неправилности у свирању и помогли у даљем раду.

- Позитиван став анкетирани студенти изражавају када су у питању снимци песама одвојене десне и леве руке, мада има и испитаника који сматрају да је овакав тип формата песама користан, али не и неопходан.

- Када је реч о начину завршног извођења песмица, највише студената се определило за свирање у кућним условима и слање записа, наводећи трећу, стрес и нелагоду као главне ограничавајуће факторе за уживо свирање песмица.

- Без обзира на постојање великог броја платформи намењених за учење на даљину, студенти сматрају да су наставници направили добар избор за извођење онлајн-наставе.

- Иако је истраживање показало да се, пре свега, теоријска знања могу усвајати наставом на даљину, анкетирани студенти сматрају да снимци песама не могу заменити контактну наставу и да онлајн-настава не може бити кориснија од непосредне, те да се настава из овог предмета никако не може изводити искључиво путем интернета.

Период учења на даљину показао је неопходност да се дигиталне технологије примене на читав спектар (школских) предмета. У разноликости наставних пракси и метода развијених у доба пандемије можемо претпоставити да ће се многе од њих усталити као методички стандард у оквиру наставног предмета или ће се адаптирати у довољној мери, не одступајући превише

од традиционалног формата. Претпостављамо да ће се тражење ефикасних начина за реализацију наставе у ванредним условима наставити и сада, на измаку пандемије, како би наставници у потпуности актуелизовали и оса-временили своје квалитативне карактеристике, кроз обogaћивање наставних средстава и метода рада, усмерено ка што квалитетнијој педагошкој интер-акцији, према бољем разумевању специфичности музичке наставе на даљину и унапређивању наставне праксе.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Акапсу (2021): S. Akarsu, Investigating Secondary School Music Teachers' Views about Online Music Lessons During the COVID-19 Pandemic, *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, V16, N2, 160–178. Retrieved in September 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301886.pdf>.

Алавамлех, Ал-Твајт, Ал-Шахт (2020): M. Alawamleh, L. Mohannad Al-Twait, G. Raafat Al-Saht, The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic, *Asian Education and Development Studies*. Retrieved in September 2022 from <https://www.uwinnipeg.ca/remote-hub/docs/effect-online-learning-on-communication-instructor-student.pdf>.

Вотермајер, Крик, Најт, Гудол (2020): R. Watermeyer, T. Crick, C. Knight, J. Goodall, COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration. *High Educ.* (Dordr), 1–19. Retrieved in September 2022 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7269686/>.

Димитријевић, Голубовић-Илић, Станојевић (2021): М. Димитријевић, И. Голубовић-Илић, В. Станојевић, Неки аспекти реализације универзитетске наставе на даљину за време пандемије, *Узданица*, XVIII/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 169–186.

Јилдиз, Каршал, Багци (2021): Y. Yıldız, E. Karşal, H. Bağcı, Examining the instructors' perspectives on undergraduate distance learning music instrument education during the COVID-19 pandemic, *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 184–206. Retrieved in September 2022 from <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021270107>

Киви, Коњари, Озеке, Челикташ (2021): A. Kivi, D. Koniari, S. Özeke, H. Çeliktas, Reactions and good practices to new corona conditions for teaching music in schools by music teachers in Germany, Greece, and Turkey, In: M. Pabst-Krueger, A. Ziegenmeyer (Eds.), *Perspectives for music education in schools after the pandemic*, 5–17. Retrieved in September 2022 from https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Positionen/Perspectives_for_music_education__MTA-network.pdf.

Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић (2021): Е. Копас-Вукашиновић, А. Михајловић, А. Миљковић, Ставови студената о квалитету наставе на даљину, *Узданица*, XVIII/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 19–33.

Кулева (2020): М. Kuleva, The impact of COVID-19 pandemic on the evaluation of the effectiveness of online distance learning, *Pedagogy*, 92(7s), 74–83.

Макаблех, Алиа (2021): M. Maqableh, M. Alia, Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning

experience and students' satisfaction, *Children and Youth Services Review*, 128 (106160), 1–11.

Матијашевић, Царић, Шкорић (2021): J. Matijašević, M. Carić, S. Škorić, Online nastava u visokom obrazovanju – prednosti, nedostaci i izazovi, u: V. Katić (ur), *Onlajn-nastava na univerzitetima – 2021*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Fakultet tehničkih nauka, 165–168.

Медњанска, Стреначикова (2021): I. Medňanská, M. Strenáčiková, Reflection on teaching music in schools in Slovakia during the pandemic and description of online teaching, In: M. Pabst-Krueger, A. Ziegenmeyer (Eds.), *Perspectives for music education in schools after the pandemic*, 18–27.

Нусек, Шпан (2021): M. Nusseck, C. Spahn, Musical Practice in Music Students During COVID-19 Lockdown, *Front. Psychol.*, 12:643177.

Петровић (2009): М. Петровић, Електронско учење подржано интернет технологијама (генеза, појам и предвиђања развоја), *Норма*, XIV/3, Сомбор: Педагошки факултет, 263–280.

Проданов, Црњански, Милојковић (2021): I. Prodanov, N. Crnjanski, M. Milojković, *Muzičko obrazovanje u digitalnom svetu*, Novi Sad: Akademija umetnosti.

Руксанда, Белибоу, Казан (2021): M. Rucsanda, A. Belibou, A.-M. Cazan, Students' Attitudes Toward Online Music Education During the COVID 19 Lockdown, *Front. Psychol.*, 12:753785.

Станковић (2006): Ж. Станковић, Развој технологије учења на даљину, *Настава и васпитање*, 55(2), Београд: Педагошко друштво Србије, 169–181.

Хусеин, Дауд, Алрабијех, Бадави (2020): E. Hussein, S. Daoud, H. Alrabaiah, R. Badawi, Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE, *Children and Youth Services Review*, Volume 119, 105699.

Jelena R. Grkić Ginić

Milica J. Stanković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

POSSIBILITIES AND QUALITY OF REALIZATION VOCAL AND INSTRUMENTAL MUSIC COURSE DURING THE PANDEMIC

Summary: The paper presents the results of a research into the effects of music teaching within the subject Vocal and instrumental music course, which is taught at undergraduate studies of the Faculty of Education in Jagodina, in the pandemic conditions caused by the covid-19 virus. The traditional teaching has been replaced by new forms of work that involve the use of information technologies. This teaching model created a completely different environment for learning. The paper presents a research study aiming at examining students' opinions and attitudes about the quality of online teaching, that is, about a differ-

ent concept of teaching Vocal and instrumental music course. In addition, the goal was to collect data which could serve as a basis for improving the organization and the quality of teaching in the event of a new pandemic. The responses of 76 second year undergraduate students from Class teacher and Preschool teacher study programs were analyzed. The research results have shown that theoretical knowledge can be acquired through distance learning; however, song recordings cannot replace contact teaching and online teaching cannot be more useful than face-to-face teaching. In addition, the responses of the surveyed students have shown that teaching music should not be conducted exclusively online.

Keywords: pandemic, Vocal and instrumental music course, theory of music, playing instruments, online teaching, students' attitudes.

Сандра Р. Милановић

Ивана М. Милић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.018.43

355.233.2:796/799:616-036.21

7.071.5:616-036.21

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.279M](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.279M)

Оригинални научни рад

Примљен: 1. октобар 2022.

Прихваћен: 16. децембар 2022.

ИЗАЗОВИ ОНЛАЈН-ОКРУЖЕЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ И МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА¹

Айспиракij: У раду су представљене промене у систему универзитетског образовања, до којих је у периоду пандемије ковида 19 дошло у планирању, организацији и реализацији појединих наставних садржаја и активности два различита предмета, Методике музичког васпитања и Методике физичког васпитања. У циљу успешног трансфера знања у светлу актуелних друштвених околности, прелазак на онлајн или комбиновану наставу представљао је изазов како за универзитетске професоре наведених предмета, тако и за студенте. Један од значајних аспеката у подизању квалитета универзитетске наставе је правремена идентификација и анализа насталих проблема, а потом детерминација смерница иновирања наставног процеса у циљу превазилажења криза.

Стога смо предмет нашег рада усмерили на испитивање квалитета онлајн-наставе у време пандемије ковида 19, са циљем да утврдимо ставове студената Факултета педагошких наука у Јагодини о квалитету онлајн-наставе, како бисмо истакли њене предности и установили недостатке. Резултати нашег истраживања су потврдили да су путем онлајн-наставе студенти у довољној мери оспособљени за професију којом ће се бавити, као и да су примењиване платформе и алати и студентима и професорима олакшали рад и пружили брже повратне информације. Имплицирали смо имплементацију елемената онлајн-наставе као модела осавремењивања универзитетског образовног система у контексту развоја дигиталних компетенција свих учесника и студентског напредовања.

Кључне речи: онлајн-настава, пандемија ковида 19, физичко васпитање, музичко васпитање, квалитет универзитетске наставе.

УВОД

Околности у васпитно-образовном систему, настале услед пандемије вируса ковид 19 од марта 2020. године, поставиле су и пред универзитетске професоре низ професионалних изазова. Један од примарних захтева је био

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем“, који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

да се сагледају реални капацитети система, професионалне компетенције професора (стручне, информационо-технолошке, педагошке вредности), потом да се направи увид и препознају тренутни проблеми и на крају понуде адекватна решења. Одређене земље су у сврху иновирања процеса учења и поучавања, као и учења на даљину у актуелним друштвеним околностима (Елис, Стедмен, Мао 2020; Хуанг и др. 2020; Сепулведа-Ескобар, Морисон 2020), употребиле искуства стечена у новонасталој ситуацији за презентовање примера добре праксе, за представљање смерница и издавање практикума ради отклањања недостатака који су препознати, те олакшавања превазилажења проблема у реализацији наставе. Преласком наставе на онлајн-формат током пандемије, задовољство студената наставом као и мотивација за учење значајно су се смањили (Минс, Неислер 2020). Такође, у неким каснијим истраживањима, аутори су изнели ставове студената који сматрају да су путем онлајн-наставе у довољној мери оспособљени за решавање проблема, тимски рад, креативно изражавање и стварање у новонасталим условима (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021). У истраживањима у оквиру области методике наставе српског језика и књижевности и наставе природе и друштва већина анкетираних студената изнела је став да је задовољна начином организације и реализацијом онлајн-наставе, те да ништа не треба мењати (Димитријевић, Голубовић-Илић, Станојевић 2021). Студенти су свесни да неминовно долази до инкорпорације одређених новина и промена у универзитетском образовању и да су међупредметне компетенције на глобалном нивоу идентификоване као један од предуслова за обезбеђивање квалитета образовног рада у 21. веку (Милић, Младеновић, Спасић 2020). Неопходно је студенте подстаћи и охрабрити да успешно одговоре изазовима и иновацијама како би задовољили захтеве квалитетног образовања. У контексту универзитетске наставе, то подразумева стручног, инвентивног професора, који познаје савремена методичка стремљења и који је спреман да се прилагоди кризама и изазовима савременог образовања и кроз наставну праксу доприне бољем усвајању садржаја и поимању феномена појединачних области од стране студената и развијању њихових општих и специфичних предметних и међупредметних компетенција. Степен промене улоге универзитетског професора, његова компетентност у примени информационих технологија у образовању, као и даље усаглашавање наставних планова и програма са европским стандардима и примена свих расположивих ресурса у постизању знању оријентисаних чланова друштва, директно утиче на подизање квалитета и ефикасности универзитетске наставе уопште (Закон о основама система образовања и васпитања 2017).

ИЗАЗОВИ У ИЗМЕЊЕНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Традиционално оријентисана универзитетска настава подразумева излагање, објашњавање, дискусију, тумачење, рад и вежбе студената у групама и њихово активно укључивање у наставни процес, док савремено оријентисана универзитетска настава подразумева, поред свега наведеног, укључивање информационих технологија и предавања путем интернета (Бранковић и др. 2005, према: Богичевић 2009). Међутим, пандемијски услови унели су измене у наставу оријентисану у оба правца, пре свега изменивши сам наставни процес, а потом и положај и улогу учесника у настави. Измењено окружење захтевало је универзитетског професора који „није више само оцењивач и преносилац информација, већ постаје управљач и регулатор тока информација, организатор и водитељ целокупног процеса усвајања знања” (Богичевић 2009: 49). Организационе промене које су током трајања пандемије уведене у васпитно-образовне установе условиле су седентарно понашање, појаву симптома депресије, страха, зависности од паметних телефона и свеле физичку активност на минимум (Ванг, Ли 2022). Резултати појединих истраживања показали су да се због пандемије употреба музике у свакодневном животу променила и да је углавном коришћена у сврху регулације расположења, при чему су констатоване промене у понашању учесника истраживања (и повећање и смањење музичког ангажовања током пандемије). Мали број учесника је описао негативне емоционалне реакције на музику, али је, такође, већина пријавила и различите нивое анксиозности (Карлсон и др. 2021).

Из тог разлога, образовно окружење у универзитетској настави није остало недодирљиво, јер се у једном периоду из физкултурних сала и музичких кабинета у потпуности прешло у *camere* (собе). Међутим, то није подразумевало камерно музицирање у собама, нити било какве велике могућности извођења музике и кореографских поставки, већ дуготрајно седење испред рачунара и праћење онлајн-наставе. Све наведено је изискивало преобликовање дотадашње институционалне структуре, брзу трансформацију окружења и наставу која ће бити усмерена на студента (Бошкић, Хаускнехт 2021).

Због непостојања ранијих сличних искустава, начин реализације наставе у великој мери зависио је од организационих и професионалних компетенција самих професора. Неминовна је била употреба многих алата за комуникацију са студентима, потом примена разних платформи за реализацију онлајн-наставе и коришћење разноврсних ресурса да би студентима били презентовани и приближени предвиђени предметни садржаји у условима наставе на даљину. Универзитетски професори, као и учитељи и наставници, „најинтензивније су користили текстуалне материјале са додатним садржајима за учење и објашњењима, за које претпостављамо да су најближи и њиховом и ученичком претходном образовном искуству” (Ђорђевић, Џвијетић,

Дамјановић 2021: 100). Међутим, специфичности садржаја Методике музичког васпитања и Методике физичког васпитања захтевају иновативније или комбиноване приступе организацији садржаја и реализацији наставе.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

На глобалном нивоу, васпитно-образовни систем је због пандемије вируса ковид 19 претрпео корените промене. Увођење ванредног стања од марта 2020. године условило је затварање многих институција у оквиру високог образовања, чиме је било погођено готово 90% светске популације студената (УН 2020). У циљу обезбеђивања наставка академске 2019/2020. године, образовне институције развиле су модел онлајн-образовања, чиме се остварила политика „ометених учионица, неометане наставе” (Хуанг и др. 2020), те се тако закорачило у нову еру електронског учења (Анвар и др. 2021). Пред све учеснике високог образовања постављен је нови захтев, потпуно различит од досадашњих захтева у оквиру традиционалне реализације наставе – прелазак на онлајн-наставу, а потом и комбиновану наставу. Било је потребно обучити наставнике и студенте за овакву форму рада, пружити им подршку и дати упутства за употребу дигиталних алата и различитих платформи (*Moodle, Zoom, Google Classroom, YouTube, Viber, WhatsApp* и др.) за реализацију онлајн-наставе и комбиноване наставе. Узевши у обзир да бројни фактори, као и друштвено-економски услови, одређују стање образовног сектора (Стаматовић, Милошевић 2017), подршка информатичке службе факултета за професоре и студенте била је од великог значаја. У веома кратком временском року, готово преко ноћи, било је потребно обезбедити неометан рад у кућним условима како за професоре, тако и за студенте. Највећи изазов је био како обезбедити да студенти прате практичне активности у оквиру наставе Физичког и Музичког васпитања. За реализацију онлајн-наставе Физичког васпитања било је потребно обезбедити простор, погодно кућно окружење или боравак у природи, а при комбинованом моделу наставе омогућити и доступност физкултурне сале, док је за Музичко васпитање било неопходно обезбедити простор звучно изолован (без буке и спољашњих аудитивних ометања), у смислу да реализација овог предмета тече неометано. Примарни разлог за обезбеђивање оваквог окружења за реализацију садржаја обе области јесте неопходност коришћења аудио и визуелних записа како би се постигао што виши квалитет онлајн-наставе. Управо због специфичности оба предмета, у овом случају онлајн-настава није подразумевала само презентовање материјала и излагање професора, већ и алате за интеракцију и комуникацију, заједнички рад, самостални рад студената, вођење дискусије, менторисање и размену материјала за рад.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је квалитет онлајн-наставе у време пандемије ковида 19, на Факултету педагошких наука у Јагодини.

У оквиру предмета истраживања, циљ је био да утврдимо ставове студената четврте године основних академских студија Факултета педагошких наука у Јагодини о квалитету онлајн-наставе у време пандемије, како бисмо са аспекта организације и реализације наставних активности из области музичког и физичког васпитања утврдили предности и недостатке онлајн-наставе, а потом искористили позитивне стране онлајн-наставе (предности) и избегли негативне (недостатке).

У сврху истраживања формулисали смо следеће истраживачке задатке: 1) утврдити које су платформе коришћене за реализацију онлајн-наставе; 2) утврдити која су средства примењивана приликом реализације онлајн-наставе; 3) на основу ставова студената утврдити предности и недостатке онлајн-наставе; 4) испитати ставове студената о квалитету онлајн-наставе, успешности у учењу, успешности у стицању и могућности преношења знања и вештина путем онлајн-наставе.

Истраживање је обављено у мају 2021. године на Факултету педагошких наука у Јагодини, при чему су намерни узорак чинили студенти четврте године основних академских студија Факултета педагошких наука у Јагодини, смер Васпитач у предшколским установама ($N = 50$). За прикупљање података примењена је техника анкетирања. Анкетирање је било анонимно, питања полузатвореног типа, са понуђеним одговорима за процену квалитета онлајн-наставе кроз изношење ставова о онлајн-настави. У теоријском делу коришћена је дескриптивна метода, а у емпиријском делу статистичка. Истраживање је квантитативног карактера. Добијени подаци представљени су табеларно, а обрађени су статистичким пакетом *SPSS for Windows*, где је приказана стандардна девијација и аритметичка средина.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

У току трајања пандемије вируса ковид 19, студентима Факултета педагошких наука у Јагодини су путем онлајн-наставе презентовани садржаји свих предмета, па тако и садржаји Физичког и Музичког васпитања. Стога смо истраживање квалитета онлајн-наставе, као и њене предности и недостатке, засновали на перцепцији студената, анализирајући њихове ставове. На почетку смо анализирали заступљеност онлајн-наставе у оквиру реализације Физичког и Музичког васпитања (Табела 1) и платформи и алата који су коришћени за време реализације онлајн-наставе (Табела 2).

Табела 1. Заступљеност онлајн-наставе

У потпуности	46%
Већим делом	32%
У истој мери као уживо (при комбинованој настави)	17,9%
У мањој мери (при комбинованој настави)	4,1%
Нимало	0%

На основу добијених резултата констатовали смо да је највећи број студената одговорио да је током пандемије ковида 19 доминирала онлајн-настава, и то 46% „у потпуности” и 32% „већим делом”, док је мањи број студената, 17,9%, одговорио „у истој мери као уживо”. Ови параметри указују на висок ниво заступљености онлајн-наставе, што је очекивано посебно у периоду потпуне обуставе инвиво наставе.

Табела 2. Платформе које су коришћене за онлајн-наставу

<i>Moodle</i>	31,7%
<i>Zoom</i>	25,0%
<i>YouTube</i>	22,5%
<i>e-mail</i>	10,5%
Друго	10,3%

Највише је примењивана *Moodle* платформа (31,7%), затим *Zoom* (25,0%), *YouTube* (22,5%), *e-mail* (10,5%) и „друго” (10,3%), где спадају апликације *WhatsApp* и *Viber*, које су студенти користили ради брже комуникације са предметним професорима, као и у размењивању краћих видео-записа у сврху провере и консултовања (свирање и певање на инструменту, извођење бројалице, извођење музичке игре, правилно извођење вежби обликовања, одређених кореографија и сл.). Платформе *Moodle* и *Zoom* су наменски направљене за реализацију наставе и образовање ученика и студената на даљину, па не изненађује висок проценат њихове заступљености, посебно у време потпуне обуставе инвиво наставе. Наведене платформе и остали алати омогућили су интеракцију и квалитетнију двосмерну комуникацију на релацији професор–студент и студент–студент, у виду писане и усмене комуникације, видео-конференције, размене задатака и аудио-визуелних записа. Студенти су, такође, посредством *YouTube* сервиса постављали краће клипове, који су потом анализирани и вредновани од стране професора. Платформе које су највише коришћене за реализацију онлајн-наставе садрже и додатне алате за евалуацију рада студената, као и за проверу постављених задатака и писмену проверу путем тестова.

Табела 3. Средства онлајн-наставе

Презентације и текстови	23,9%
Уживо предавања	18,1%
Снимак предавања	17,6%
Писмена комуникација	17,4%
Аутоматизовани тестови	10,2%
Аудио-визуелни материјали	10,8%
Друго (семинарски рад, есеји, пројекти)	2%

Студенти су највише вредновали презентације и текстове, уживо предавања, снимке предавања и писмену комуникацију. Најмање су вредновали семинарске радове, есеје и пројекте. Аутоматизовани тестови који су се користили за процену знања студената више су помагали професорима, олакшавајући им прегледање и праћење рада студената, при чему су студенти имали бржу повратну информацију о својим постигнућима. Аудио-визуелни материјали, иако сматрамо да су значајни у раду, обухватају тек 3,8%, што је у односу на остала средства значајно мање. Сва наведена средства онлајн-наставе коришћена су као извор знања за време пандемије.

О квалитету онлајн-наставе студенти су се изјашњавали одговарајући на три ајтема који су чинили скалу квалитета, а добили смо је израчунавањем аритметичке средине.

Табела 4. Квалитет онлајн-наставе

Скала квалитета онлајн-наставе	AM	SD
Онлајн-настава омогућава да студенти успешно уче	3,08	1,39
Студенти стичу потребна знања и вештине које су им неопходне у даљем раду	3,57	1,36
Социјалне, физичке, културне, музичке и интелектуалне вештине се успешно преносе онлајн-наставом	2,85	1,39
Укупно	3,16	1,19

Легенда: AM – Arithmetic Mean, SD – Standard Deviation

На основу података изнетих у Табели 4 можемо да закључимо да студенти сматрају да је квалитет онлајн-наставе делимичан, при чему највише вреднују оспособљеност за даљи рад, те да путем модела онлајн-наставе у довољној мери стичу знања која су им неопходна за професију којом ће се бавити. Студенти износе ставове да путем онлајн-наставе у довољној мери стичу вештине које су им потребне за брже превазилажење и решавање проблема и креативно стварање у новонасталим условима. Последња тврдња у Табели 4 од стране студената оцењена је најниже, из чега можемо закључити да им онлајн-настава не омогућава социјализацију, друштвени, културни и

уметнички живот у контексту универзитетског школовања. У оваквим тврдњама уочавамо зрелост и увиђање значаја комуникације и интеракције за њихову будућу професију, што им онлајн-настава не омогућава.

У Табели 5 представљене су предности онлајн-наставе у време пандемије, које се огледају пре свега у томе што студенти могу да прате наставу са удаљености, имају бољу организацију и могућност корекције постављених захтева и тиме потпуније испуњавање предиспитних обавеза, доступност литературе и материјала за учење у сваком тренутку, комфор код куће и мање излагање финансијским трошковима (посебно студенти који живе у другим градовима, удаљеним или руралним пределима), више слободног времена код куће, које може бити квалитетно искоришћено са члановима породице.

Табела 5. Предности онлајн-наставе

Предности онлајн-наставе	Проценти
Присуство на удаљености (настава на даљину)	29%
Могућност корекције наставних захтева и испуњавање обавеза	11,5%
Доступност литературе и материјала за учење	17,5%
Мањи трошкови	15%
Боља организација времена	9,2%
Вишак слободног времена	2,3%
Комфор код куће	15,5%

Недостатке онлајн-наставе можемо да видимо у Табели 6. Студенти су најчешће истицали недовољан директни контакт, живу реч, као и недостатак друштвеног и културно-уметничког живота, који остварују не само кроз наставни процес, него и кроз разне облике ваннаставних активности и јавних манифестација на факултету (Дан факултета, хор, оркестар, јавни часови, музички квизови, секције, такмичења, Учитељијада, Куп ректора). Следећи недостатак се односи на практичну наставу и активности физичког и музичког васпитања – студенти нису имали могућност интеракције са децом кроз праксу, чиме је изостала реакција деце и повратна информација. Такође, жива реч и директна комуникација са професором један је од доминантних недостатака, јер поједине задатке студенти нису успевали да у потпуности самостално савладају, те су им подстицање, мотивација и подршка од стране професора били неопходни како би њихове вештине и способности достигле највиши ниво. Сметње у сигналу, лоша интернет веза и нестанак струје су такође недостаци онлајн-наставе, а понекад и неадекватни услови код куће. За неометани ток онлајн-наставе неопходна је опрема – рачунар или лаптоп, камера, звучници, а често нису сви били у могућности да је обезбеде, што упућује на још један недостатак онлајн-наставе.

Табела 6. Недостаци онлајн-наставе

Недостаци онлајн-наставе	Проценти
Недостатак директног контакта	29%
Немогућност извођења практичне наставе / активности у настави физичког и музичког васпитања	20%
Сметње у интернет вези	15%
Незадовољавајући услови код куће	10%
Недостатак друштвеног живота, као и разних облика јавних манифестација на факултету	26%

ЗАКЉУЧАК

На основу анализе добијених података можемо закључити да је модел онлајн-наставе у време пандемије био примаран начин реализације наставе и то, углавном, посредством *Moodle* и *Zoom* платформи. Учесници васпитно-образовног процеса користили су мноштво доступних ресурса како би квалитет наставе био обезбеђен.

Као предност онлајн-наставе студенти су истакли могућност праћења наставе на даљину, а као главни недостатак непостојање директног контакта и живе речи, као и невербалне комуникације која је суштински део реаговања сваког појединца. Овај модел наставе утицао је на проналажење занимљивијих и разноврснијих начина приближавања градива студентима ради подстицања групне мотивисаности.

Иако постоје сегменти у оквиру садржаја појединачних предмета који могу бити подједнако успешно реализовани и путем онлајн-наставе и путем традиционалне контактне наставе, морамо истаћи да овакав вид реализације методичке наставе може бити само део или помоћно средство, за одређене сегменте, теме рада и да жива реч и интеракција са студентима не сме бити заповлађена или потпуно искључена, посебно када говоримо о активностима извођења музике (свирање и певање песама, извођење бројалица и музичких игара, свирање на Орфовом инструментарију) или о стицању моторичких, физичких способности и кондиције у оквиру физичких активности. Недостатак контакта, опипљивих средстава, музичких инструмената и реквизита (лопте, вијаче и справе) велики је проблем у реализацији ове две области рада.

Ипак, са аспекта стицања дигиталних компетенција, модел онлајн-наставе показао је добре резултате и брзу адаптацију професора и студената. Добијене резултате можемо сагледати као полазну основу у циљу унапређења и осавремењивања традиционалне универзитетске наставе и подизања

њеног квалитета. Све досадашње промене утицале су и на универзитетске професоре, које је стручна јавност у свему посматрала као узоре. Од њих се очекује да поседују основна информатичка знања за успостављање комуникације у виртуелном окружењу, те да припремају наставни материјал помоћу апликативних софтвера, поштујући етику и безбедност у онлајн-окружењу. Стога је неопходно улагати у даљу едукацију професора, али и студената, у примени савремених информационо-комуникационих технологија. Зато да нас студентска перцепција наставног процеса представља веома битан извор за добијање повратних информација, који значајно може допринети унапређивању квалитета наставног рада и услова студирања на високошколским институцијама (Јевремов, Лунгулов, Динић 2016). Поред идентификованих недостатака онлајн-наставе, добијене резултате можемо сагледати као смерницу за даља теоријска истраживања, разумевање и имплементацију елемената овог модела наставе у редовну наставу у циљу њеног унапређења (Вучетић, Васојевић, Кирин 2020). У прилог томе иду резултати истраживања, где се више од половине студената-испитаника изјаснило да је сагласно са предлогом да, у постпандемијском периоду, може бити од користи један део часова методичких предмета реализовати у онлајн-формату (Димитријевић, Голубовић-Илић, Станојевић 2021).

ЛИТЕРАТУРА

Анвар, Мансур, Фајсал, Кан (2021): A. Anwar, H., Mansoor, D. Faisal, H. Saeed Khan, E-Learning amid the COVID-19 Lockdown: Standpoint of Medical and Dental Undergraduates, *Pakistan Journal of Medical Studies*, 37(1), 217–222. doi: <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3124>.

Блашковић, Кулиш (2017): J. Blašković, A. Kuliš, Preschool Children's Reactions to Active Music Listening through Movement, Visual Arts and Verbal Expression, *Croatian Journal of Education*, Vol. 19, Sp. Ed. No. 3/2017, Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, 273–292.

Богичевић (2009): Д. Богичевић, Интерактивна настава као иновативни модел универзитетског предавања, *Иновације у настави*, XXII/2, 42–52.

Бошкић, Хаускхнехт (2021): N. Boskic, S. Hausknecht, Reshaping the educational landscape: During and after the COVID19 pandemic, *Иновације у настави*, XXXIV/4, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, 36–50.

Бранковић и др. (2005): Д. Бранковић и др., *Иновације у универзитетској настави*, Бања Лука: Филозофски факултет.

Ванг, Ли (2022): Y. Wang, Y. Li, Physical activity and mental health in sports university students during the COVID-19 school confinement in Shanghai, *Front Public Health*, 10: 977072, doi: [10.3389/fpubh.2022.977072](https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.977072). PMID: 36304249; PMCID: PMC9595595.

Вучетић, Васојевић, Кирин (2020): И. Вучетић, Н. Васојевић, С. Кирин, Мишљење ученика средњих школа у Србији о предностима онлајн-учења током пандемије Covid-19, *Настава и васпитање*, 69(3), Београд: Педагошко друштво Србије и

Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 345–359.

Димитријевић, Голубовић-Илић, Станојевић (2021): М. М. Димитријевић, И. Б. Голубовић-Илић, В. М. Станојевић, Неки аспекти реализације универзитетске наставе на даљину за време пандемије, *Узданица*, XVIII/2, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, 169–186.

Ђорђевић, Џвијетић, Дамјановић (2021): Д. М. Ђорђевић, М. М. Џвијетић, Р. Д. Дамјановић, Искуства учитеља и наставника током реализације наставе на даљину услед пандемије вируса корона (COVID-19), *Иновације у настави*, XXXIV/2, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, 86–103.

Елис, Стедмен, Мао (2020): V. Ellis, S. Steadman, Q. Mao, Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, Volume 43(4), 559–572, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1821186>

Јевремов, Лунгулов, Динић (2016): Т. Д. Јевремов, Б. С. Лунгулов, Б. М. Динић, Задовољство студената квалитетом наставе – ефекти године студија и академског постигнућа, *Насијава и васпитање*, 65(3), Београд: Педагошко друштво Србије и Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију, 491–508.

Карлсон, Вилсон, Балтазар, Думан, Пелтола, Тоивиаинен, Сарикалио (2021): E. Carlson, J. Wilson, M. Baltazar, D. Duman, H.-R. Peltola, P. Toiviainen, S. Saarikallio, The Role of Music in Everyday Life During the First Wave of the Coronavirus Pandemic: A Mixed-Methods Exploratory Study, *Frontiers in Psychology*, Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Department of Music, Arts and Culture Studies, Centre for Interdisciplinary Music Research, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647756>.

Кери (2011): Т. Kerry, *Cross-Curricular Teaching in the Primary School: Planning and Facilitating Imaginative Lessons*, London: Routledge.

Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић (2021): Е. М. Копас-Вукашиновић, А. М. Михајловић, А. С. Миљковић, Ставови студената о квалитету наставе на даљину, *Узданица*, XVIII/2, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, 19–33.

Милић, Младеновић, Спасић (2020): I. M. Milić, J. M. Mladenović, J. Lj. Spasić, Competencies for Creating an Integrated Approach in the Educational Process of Preschool Student Teachers, *Proceedings of the International Conference – Professional competences for the teaching in the 21st century*, Jagodina: University of Kragujevac, Faculty of Education, 113–128.

Минс, Неислер (2020): B. Means, J. Neisler, *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*, San Mateo, CA: Digital Promise, <https://eric.ed.gov/?id=ED610781>

Сепулведа-Ескобар, Морисон (2020): P. Sepulveda-Escobar, A. Morrison, Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities, *European Journal of Teacher Education*, Volume 43(4), 587–607, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>

Стаматовић, Милошевић (2017): Ј. Стаматовић, А. Милошевић, Место и реализација васпитних програма у савременој школи, *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 20(19), Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, 9–20.

YNECKO (2020): UNESCO, *OER Recommendation*, Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-OpenEducational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf.

УН (2020): United Nations, *Education during COVID-19 and beyond*, UN Executive Office of the Secretary-General (EOSG) Policy Briefs and Papers, doi: <https://doi.org/10.18356/21e7d903-en>.

Хуанг, Ли, Тлили, Књазева, Чанг, Жанг, Бургос, Џемни, Жанг, Жуанг, Холотеску (2020): R. Huang, D. Liu, A. Tlili, S. Knyazeva, T. W. Chang, X. Zhang, D. Burgos, M. Jemni, M. Zhang, R. Zhuang, C. Holotescu, *Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic*, UNESCO.

Sandra R. Milanović

Ivana M. Milić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

CHALLENGES OF THE ONLINE ENVIRONMENT IN THE TEACHING OF PHYSICAL AND MUSIC EDUCATION

Summary: The paper presents changes in the university education system which occurred during the COVID-19 pandemic. Special attention is given to the planning, organization and realization of certain teaching contents and activities of two different subjects, Methodology of Teaching Music and Methodology of Teaching Physical Education in the university education system. With the aim of a successful transfer of knowledge in current social circumstances, the transition to online or combined teaching was a challenge both for university professors of the mentioned subjects and for students. An important aspect in raising the quality of university teaching is the timely identification and analysis of emerging problems, and the determination of guidelines for innovating the teaching process in order to overcome crises.

Therefore, the paper focused on investigating the quality of online teaching during the COVID-19 pandemic, with the aim of determining the views of students of the Faculty of Education in Jagodina on the quality of online teaching. The results of the research confirmed that through online teaching, students are sufficiently trained for their future profession, as well as that platforms and tools used in teaching made work easier both for students and professors, and provided a faster feedback.

The main goals of the research were to review the shortcomings and highlight the advantages of online teaching. In addition, through this research new ways of implementing online teaching as a model of a modern university education system were presented, in the context of the development of digital competencies of all the participants.

Keywords: online teaching, COVID-19 pandemic, Physical education, Music education, quality of university teaching.

ПРИКАЗИ

Гордана Ј. Станчић
Андрићев институт у Вишеграду

УДК 014.3 БИБЛИОТЕКА НАУЧНИ СКУПОВИ "2018/2021"

DOI [10.46793/Uzdanica19.2.293S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.293S)

Примљен: 2. септембар 2022.

Прихваћен: 11. новембар 2022.

БИБЛИОГРАФИЈА САСТАВНИХ ДЕЛОВА БИБЛИОТЕКЕ НАУЧНИ СКУПОВИ ОДЈЕЉЕЊА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК АНДРИЋЕВОГ ИНСТИТУТА (2018–2021)

Айспиракџи: Андрићев институт у Вишеграду од свога оснивања 2013. године развија и издавачку делатност. Њен значајан део представљају и зборници са научних конференција које се у организацији Института одржавају. У раду представљамо део издавачке делатности Андрићевог института који се односи на *Библиотеку Научни скупови* Одјељења за српски језик. Циљ израде рада је упознавање научне, стручне и шире јавности са резултатима научноистраживачког рада овог одељења. Такође, библиографија омогућава ауторима који су објављивали у зборницима да на једноставан начин добију библиографске податке о својим радовима. Библиографија уједно представља и прилог текућој библиографији Републике Српске. Рад се састоји од библиографске студије, 100 библиографских јединица и 4 регистра: ауторског, регистра наслова чланака, регистра наслова зборника и хронолошког регистра.

Кључне речи: Андрићев институт, библиографија, *Библиотека Научни скупови*, Одјељење за српски језик.

УВОД

Андрићев институт у Вишеграду је научноистраживачка установа основана од стране Републике Српске и Републике Србије са циљем да обавља основна, примењена и развојна истраживања од општег интереса за развој националног идентитета, очување богатства културне и историјске баштине и научноистраживачки рад у области историје, језика, књижевности и филма и медија. Своју мисију Андрићев институт спроводи кроз рад следећих одељења: Одјељења за историју, Одјељења за књижевност, Одјељења за српски језик, Одјељења за филм и медије, Одјељења за османистику и Одјељења за друштвене науке. У оквиру Института такође делују Галерија „Петар Лубарда” и Библиотека „Иво Андрић”.

Одјељење за српски језик Андрићевог института основано је 2017. године, а издавачку делатност започело је наредне, 2018. године. Ово одељење организује неколико научних конференција годишње, а радове након одржаних скупова објављује у две едиције: *Одјељење за српски језик. Библиотека Научни скупови* и *Библиотека Добитници Андрићеве награде. Одјељење за српски језик*. Уредник обе едиције је проф. др Милош Ковачевић. Овом приликом кроз библиографију саставних делова публикација представљамо *Библиотеку Научни скупови*.

БИБЛИОТЕКА НАУЧНИ СКУПОВИ

Значај српског језика за очување српског културног идентитета : I: Иво Андрић и српски језик : (радови са научног скупа одржаног у Андрићграду 12–13. маја 2018) / [главни и одговорни уредник Емир Кустурица ; уредник Милош Ковачевић]. – Вишеград, Андрићград : Андрићев институт, 2018 (Београд : Белпак). – 489 стр. ; 20 см. – (Одјељење за српски језик. Библиотека Научни скупови ; књ. 1)

Значај српског језика за очување српског културног идентитета. II, Српска књижевност као основа српског језика : (радови са научног скупа „Српска књижевност као основа српског језика”, одржаног у Андрићграду 11–12. маја 2019) / [главни и одговорни уредник Емир Кустурица]. – Андрићград : Андрићев институт, 2019 (Београд : Белпак). – 309 стр. ; 20 см. – (Библиотека Научни скупови. Одјељење за српски језик ; књ. 2 / уредник едиције Милош Ковачевић)

Нови прилози српском правопису : (зборник радова са Научног скупа „Актуелна питања српског правописа” одржаног у Андрићграду 13. 10. 2018) / [приредио Милош Ковачевић]. – Нови Сад : Матица српска ; Вишеград : Андрићев институт, 2019 (Нови Сад : Сајнос). – 250 стр. ; 24 см. – (Библиотека Научни скупови. Одјељење за српски језик ; књ. 3)

Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика / радови са научног скупа „Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика”, одржаног у Андрићграду 5–6. октобра 2019 ; [уредник Милош Ковачевић]. – 1. изд. – [Вишеград] : Андрићев институт, 2020 (Београд : Белпак). – 388 стр. : граф. прикази, табеле ; 20 см. – (Библиотека Научни скупови. Одјељење за српски језик ; књ. 4)

Значај српског језика за очување српског културног идентитета. II, Хљеб у српском језику, књижевности и култури : (радови са научног скупа „Српска књижевност као основа српског језика”, одржаног у Андрићграду 2–4. октобра 2020) / [главни и одговорни уредник Емир Кустурица]. – Андрићград - Вишеград : Андрићев институт, 2021 (Београд

: Белпак). - 323 стр. : илустр. ; 20 см. - (Библиотека Научни скупови. Одјељење за српски језик ; књ. 5 / уредник едиције Милош Ковачевић)
Актуелна питања морфологије и творбе р(иј)ечи српскога језика / (радови са научног скупа „Актуелна питања морфологије и творбе р(иј)ечи српскога језика”, одржаног у Андрићграду 10–11. октобра 2020) ; [главни и одговорни уредник Емир Кустурица]. - [1. изд.]. - Андрићград - Вишеград : Андрићев институт, 2021 (Београд : Белпак). - 268 стр. : табеле ; 20 см. - (Библиотека Научни скупови. Одјељење за српски језик / уредник едиције Милош Ковачевић ; књ. 6)

БИБЛИОГРАФСКА СТУДИЈА

Библиографију чини 100 библиографских јединица описаних према Међународном стандарду за опис саставних делова публикација (ISBD (CP)). Библиографске јединице дате су скраћено¹, тако да садрже основне информације о описиваном чланку, што ову библиографију чини регистрационо-индикативном (Вранеш 2013). Библиографија је примарна, јер је приликом описивања кориштен метод *de visu*. Библиографске јединице поређане су азбучним редоследом према презимену аутора и нумерисане су арапским бројевима, чиме се библиографија класификује као ауторско-персонална. Према врсти обухваћених публикација ово је библиографија саставних делова, а према својој садржини текућа будући да прати савремену издавачку продукцију.

У циљу једноставнијег коришћења библиографије урађени су и регистри. Регистар аутора доноси информацију о свим ауторима и коауторима радова. За двојна презимена у овом регистру дате су упутнице. Регистар наслова чланака састављен је од јединица поређаних азбучно према првом слову у називу чланка. Регистар наслова зборника на једном месту обједињује све радове унутар једног зборника, чиме се може сагледати број радова у сваком од њих. Из хронолошког регистра може се добити информација о учесталости објављивања радова према годинама.

¹ Претраживањем базе података COBISS могу се добити додатне информације о сваком појединачном раду унутар сваког зборника. Више о томе у: Станчић 2021.

БИБЛИОГРАФИЈА

А

1.

АЈЦАНОВИЋ, Милан

О морфолошким особеностима новијих англицизама / Милан С. Ајцановић // Актуелна питања морфологије и творбе р(иј)ечи српскога језика. - Стр. [13]–28.

2.

АНИЧИЋ, Градимир

Муке с правописом у дневним новинама / Градимир Д. Аничичић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 235–241.

Б

3.

БАБИЋ, Миланка

Граматика и семантика самоће у роману *Дервиш и смрт* Меше Селимовића / Миланка Ј. Бабић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [57]–75.

4.

БАБИЋ, Миланка

Језичко-стилске карактеристике Андрићеве приповијетке „Писмо из 1920. године” / Миланка Ј. Бабић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [121]–141.

5.

БАБИЋ, Миланка

Морфологија именских ријечи у граматикама српског језика из XIX вијека / Миланка Ј. Бабић // Актуелна питања морфологије и творбе р(иј)ечи српскога језика. - Стр. [29]–48.

6.

БАБИЋ, Миланка

О примјени семантичких и граматичких критеријума нормирања у *Правопису српског језика* Матице српске / Миланка Ј. Бабић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 67–79.

7.

БАТАС, Ана

Спектралне карактеристике (прет)палаталних фрикатива и африката у српском језику: прелиминарни налази / Ана С. Батас // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [63]–78.

8.

БЕЉИЋ, Изабела

Правописна норма и традиција у транскрипцији шпанских графема *ch* и *z* на српски језик / Изабела Ј. Бељић, Бојана В. Ковачевић Петровић, Жељко М. Донић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 217–234.

9.

БОШКОВИЋ, Драган

Књижевнопоетички облик (српског) језика / Драган Б. Бошковић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 31–42.

10.

БОШКОВИЋ, Драган

Нихилистички удес знака у Андрићевој прози / Драган Б. Бошковић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [37]–49.

11.

БРБОРИЋ, Вељко

Иво Андрић у наставним програмима и читанкама за основну и средњу школу / Вељко Ж. Брборић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [459]–479.

12.

БРБОРИЋ, Вељко

Однос основног правописа српског језика и различитих правописних деривата / Вељко Ж. Брборић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 51–65.

В

13.

ВЕСИЋ, Љубица

О употреби фонетских дублета у савременом језику / Љубица Д. Весић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [297]–330.

14.

ВУЈЕВИЋ Ђурић, Вера

Елиптичне конструкције у Андрићевом дјелу *На Дрини ћуприја* у односу на енглески превод / Вера М. Вујевић Ђурић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [331]–353.

15.

ВУЈЕВИЋ Ђурић, Вера

Статус хљеба у енглеском језику / Вера Вујевић Ђурић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [207]–231.

16.

ВУЈОВИЋ, Душанка

Ортографски статус двочланих назива са позиционо индеклинабилном именицом у функцији детерминатора / Душанка С. Вујовић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 129–139.

Г

17.

ГАЗДИЋ, Јелена

Континуанти јата у говорној пракси на сјеверу Црне Горе (Пљевља) и правописна норма / Јелена М. Газдић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [209]–227.

18.

ГУДУРИЋ, Снежана

Рефлекси дугог јата у говору Драгачева: акустичка анализа / Снежана У. Гудурић, Драгољуб М. Петровић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [167]–196.

Д

19.

ДЕСПОТОВИЋ, Јулијана

Стилске доминанте у роману *Хлеб и ситрах* Милицава Савића / Јулијана Деспотовић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [187]–205.

20.

ДЕШИЋ, Милорад

Прозодија и семантика у српском правопису / Милорад П. Дешић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 41–50.

21.

ДРАГИЋЕВИЋ, Рајна

Правописна решења нових речи у српским штампаним медијима / Рајна М. Драгићевић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 141–153.

Ђ

22.

ЂУКИЋ, Саша

Експресивне вриједности лексеме 'хлеб' и њених синонима у роману *Хлеб и сирх* Милисав Савића / Саша М. Ђукић // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [151]–171.

23.

ЂУКИЋ, Саша

Карактеристике елиптичних конструкција у роману *Проклећа авлија* Ива Андрића / Саша М. Ђукић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [379]–394.

24.

ЂУКИЋ, Саша

Меша Селимовић о (српском) језику и (српској) књижевности / Саша М. Ђукић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [155]–166.

25.

ЂУРЂЕВИЋ, Ђорђе

Хлеб као оскрнављени апотропеј у песништву Љубомира Симовића / Ђорђе Ђурђевић // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [267]–290.

26.

ЂУРКИН, Веселина

Атрибутске колокације са именицом 'хлеб' / Веселина Ђуркин // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [81]–114.

27.

ЂУРКИН, Веселина

Примјери употребе других функционалних стилова у Андрићевом дјелу / Веселина В. Ђуркин // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [193]–223.

28.

ЂУРОВИЋ, Сања

Глаголски облици у приповетки „Мустафа Маџар” Иве Андрића / Сања Ж. Ђуровић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [441]–456.

29.

ЂУРОВИЋ, Сања

Статус лексеме 'пре' у систему врста речи / Сања Ж. Ђуровић // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српскога језика. - Стр. [83]–99.

30.

ЂУРОВИЋ, Сања

Тројако писање твореница са префиксоидима у српском језику / Сања Ж. Ђуровић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 93–104.

И

31.

ИВАНОВИЋ, Милена

Симболика хљеба у Андрићевој приповиједи „Мила и Прелац” / Милена Ивановић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [303]–317.

32.

ИЛИЋ, Валентина

Статус дублета у актуелном Речнику уз *Правовис српског језика* Матице српске / Валентина М. Илић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 185–215.

33.

ИЛИЋ, Мирјана

Морфолошко-семантичко варирање унутар лексичко-семантичке групе / Мирјана К. Илић // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српскога језика. - Стр. [51]–28.

Ј

34.

ЈАНИЋ, Александра

Конкурентност суфикса *љив*, *јив* и *ив* уз творбене основе на *н* код изворних говорника српског језика / Александра А. Јанић // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српскога језика. - Стр. [223]–242.

35.

ЈАЊУШЕВИЋ Оливери, Ана

Акценатска норма и рефлекс *ије/је* у *ијекавском* изговору савременог српског језика / Ана М. Јањушевић Оливери // Нови прилози српском правопису. - Стр. 163–173.

36.

ЈАЊУШЕВИЋ Оливери, Ана

Псеудорефлекси јата у језику писаца из Црне Горе / Ана М. Јањушевић Оливери // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [229]–248.

37.

ЈЕРОТИЈЕВИЋ Тишма, Даница

Фактори повратног трансфера и њихов утицај на време наступа звучности безвучних пловива у српско-енглеском међујезичком систему / Даница М. Јеротијевић Тишма // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. 109–140.

38.

ЈОКАНОВИЋ-Михајлов, Јелица

Прозодијске иновације и стабилност акценатске парадигме / Јелица Д. Јокановић-Михајлов // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [43]–61.

К

39.

КАШИЋ, Зорка

Варијације акустичких параметара приликом говорне експресије љутње у артикулационој бази српског језика / Зорка Н. Кашић, Маја П. Ивановић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. 141–165.

40.

КНЕЖЕВИЋ, Божица

Концепт лексеме 'хлеб' у српском језику / Божица Кнежевић // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [69]–80.

41.

КНЕЖЕВИЋ, Божица

Митопоетски простор топонима у Андрићевом прозном тексту / Божица Д. Кнежевић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [107]–118.

42.

КНЕЖЕВИЋ, Саша

Језичка пререгистрација легенде у приповједном тексту Иве Андрића / Саша Д. Кнежевић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [75]–86.

43.

КНЕЖЕВИЋ, Саша

Нејознајће ријечи и изрази / Саша Д. Кнежевић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 257–270.

44.

КНЕЖЕВИЋ, Саша

У мојој улици не продају се кифле или хљеб у поп култури / Саша Кнежевић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [291]–302.

45.

КОВАЧЕВИЋ, Војо

Вук и Бранко / Војо Ковачевић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 133–154.

46.

КОВАЧЕВИЋ, Војо

Наративни поступци у функцији карактеризације ликова / Војо Ковачевић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [225]–239.

47.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

Алолексичка супстантивизација покретним вокалом – или: о фонемско-морфемском синкретизму / Милош М. Ковачевић // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српског језика. - Стр. [137]–161.

48.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

Андрићеви ставови о језику и стилу / Милош М. Ковачевић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [15]–35.

49.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

„Нажалост” а „на срећу” / Милош М. Ковачевић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 81–92.

50.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

О фоничкој поезији – на примјерима поезије Мирољуба Тодоровића / Милош М. Ковачевић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [357]–381.

51.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

Разлаз српског књижевног језика и језика књижевности / Милош М. Ковачевић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [11]–29.

52.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

Хљеб у поезији савремених словенских пјесника / Милош Ковачевић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [31]–48.

53.

КОЗОМАРА, Драгомир

Изговорне вриједности континуаната дугог вокала *jaii* у говору младих Бањалуке / Драгомир В. Козомара // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [197]–208.

54.

КУБУРИЋ Мацура, Мијана

Приједлошко-падежне конструкције с концесивном семантиком у романима Иве Андрића / Мијана Ч. Кубурић Мацура // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [355]–377.

55.

КУЈУНЦИЋ, Маја

Пасивне конструкције у преводу Андрићевог романа *На Дрини ћуприја* на енглески језик / Маја Р. Кујунцић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [301]–329.

56.

КУЉАНИН, Сања

Конкурентност синтетичке и аналитичке компарације у Андрићевом дјелу / Сања М. Куљанин // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [417]–439.

57.

КУЉАНИН, Сања

Нарушавање морфолошке норме у савременом српском језику / Сања М. Куљанин // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српског језика. - Стр. [63]–82.

58.

КУЉАНИН, Сања

Умањеност као лексичко-морфолошка категорија (на примјерима из дјела Бранка Ћопића) / Сања М. Куљанин // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [167]–191.

59.

КУЉАНИН, Сања

Хљеб и егзистенција / Сања Куљанин // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [49]–67.

Л

60.

ЛОМΠΑР, Весна

Поступак редупликације у српском језику (на примерима заменица и заменичких прилога) / Весна Ј. Ломпар // Актуелна питања морфологије и творбе р(иј)ечи српскога језика. - Стр. [165]–188.

61.

ЛОНЧАР Раичевић, Александра

О усклађености правописних приручника у писању и изговору сложених именица у српском језику / Александра Р. Лончар Раичевић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 117–127.

62.

ЛОНЧАР Раичевић, Александра

Улога квантитета у приближавању књижевном језику код говорника са призренско-тимочког терена / Александра Р. Лончар Раичевић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [249]–269.

М

63.

МАЦУРА, Сања

Језик као идентитетска компонента ликова у романима Слободана Селенића / Сања Ђ. Мацура // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [111]–131.

64.

МАЦУРА, Сања

Функција фокализације наратива у приповиједи „Злостављање” Иве Андрића / Сања Ђ. Мацура // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [241]–260.

65.

МИЛАНОВИЋ, Александар

Андрић и београдски живи говор / Александар М. Милановић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [87]–106.

66.

МИЛАНОВИЋ, Александар

Наводници: традиција и систематичност у српском правопису / Александар М. Милановић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 175–184.

67.

МИЛАНОВИЋ, Нина

Тематско-ремаатске структуре у Андрићевим *Знаковима ѿред ѿућа* / Нина С. Милановић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [283]–300.

68.

МИШИЋ, Биљана

Глаголи кретања са секундарним значењем у роману *Кукавичја ѿлаг* Лабуда Драгића / Биљана Б. Мишић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [271]–282.

69.

МИШИЋ, Биљана

Управни и неуправни говор у роману *На Дрини ћуѿрија* – несупституентне јединице / Биљана Б. Мишић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [181]–192.

70.

МИШИЋ, Биљана

Хљеб у фразеологизмима / Биљана Мишић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [173]–185.

71.

МОСКОВЉЕВИЋ Поповић, Јасмина

О деноминалним придевима с префиксом „преко-” / Јасмина Д. Московљевић Поповић // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српскога језика. - Стр. [211]–221.

Н

72.

НАЈДЕНОВА, Вјара

Стилистичната роља на междуметията в „женските разкази” на Андрич / Вјара Ал. Найденова // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [143]–156.

73.

НИКОЛИЋ, Милка

Лексика савремене српске прозе за децу у 21. веку на примеру стваралаштва Уроша Петровића / Милка В. Николић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 227–247.

74.

НИКОЛИЋ, Милка

Лексичка негација у српском као страном језику: префикси негираних именица и придева / Милка В. Николић // Актуелна питања морфологије и творбе р(иј)ечи српског језика. - Стр. [243]–263.

75.

НИКОЛИЋ, Милка

Садржаји о хлебу у настави српског као страног језика: традиционална српска култура између глобализацијског мултикултурализма и гастрономског туризма / Милка Николић // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [129]–150.

76.

НИКОЛИЋ, Милка

Стилистичке карактеристике збирке приповедака *Деца Иве Андрића* у контексту књижевности за децу / Милка В. Николић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [157]–179.

77.

НИКОЛИЋ, Милка

Фоностилеми у поезији Десимира Благојевића / Милка В. Николић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [331]–356.

78.

НИКОЛИЋ, Часлав

Српски језик може да говори: књижевна формулација језика у *Роману о Лондону* Милоша Црњанског / Часлав В. Николић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [43]–55.

79.

НИКОЛИЋ, Часлав

„Шта то тај човек једе”: преображаји хлеба у *Роману о Лондону* Милоша Црњанског / Часлав Николић // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [235]–266.

П

80.

ПАНИЋ, Светлана

Медијална деикса у *Проклејој авлији* / Светлана Б. Панић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [395]–414.

81.

ПАНИЋ, Светлана

Синтаксичке функције глаголског придјева трпног у роману *Ојсага цркве Св. Сјаса* Горана Петровића / Светлана Б. Панић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [283]–303.

82.

ПАУНОВИЋ, Татјана

Трајање као прозодијско-акустички маркер обима и типа фокуса: методолошки проблеми у истраживању нестандартних идиома / Татјана В. Пауновић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. 9–42.

83.

ПИЖУРИЦА, Мато

Фино подешавање правописне норме и усавршавање приручника / Мато В. Пижурица // Нови прилози српском правопису. - Стр. 9–17.

Р

84.

РАДОСАВЉЕВИЋ, Никола

Прозодијске последице скраћивања основе: суфиксална творба именица са нултим суфиксом (-ø) / Никола В. Радосављевић // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [79]–107.

С

85.

САМАРЦИЋ, Биљана

Бог и хљеб наш насушни / Биљана Самарцић // Хљеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [13]–30.

86.

САМАРЦИЋ, Биљана

Мјесто славенизама у језику књижевности / Биљана С. Самарцић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 77–95.

87.

САМАРЦИЋ, Биљана

Српски језик као кохезиони фактор у сусрету цивилизација (на примерима романа *На Дрини ћуприја*) / Биљана С. Самарцић // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [51]–73.

88.

СИМИЋ, Радоје

О српском правопису: мале напомене о великој теми / Радоје Д. Симић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 29–39.

89.

СПАСИЋ, Јелена

Опсцени изрази са семом и лексемом 'хлеб' у српском језику / Јелена Спасић // Хлеб у српском језику, књижевности и култури. - Стр. [114]–128.

90.

СПАСОЈЕВИЋ, Марина

Утицај семантике на морфолошке категорије придева на *-(a)n/-ни* у српском језику / Марина Љ. Спасојевић // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српскога језика. - Стр. [101]–136.

91.

СТОЈАНОВИЋ, Јелица

Правописне недоумице и проблеми у вези са писањем великог и малог слова код географских имена / Јелица Р. Стојановић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 155–161.

92.

СТОЈАНОВИЋ, Јелица

Семољ људи у огледалу сложеница у *Семољ људима* Мира Вуксановића / Јелица Стојановић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 97–109.

93.

СУДИМАЦ, Нина

Трајање вокала у два регионална варијетета српског језика / Нина Љ. Судимац // Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика. - Стр. [271]–295.

Т

94.

ТАНАСИЋ, Срето

Одбор за стандардизацију српског језика и правопис / Сретен З. Танасић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 19–27.

95.

ТАСИЋ, Милан

Правопис српског језика као предмет језичког планирања / Милан В. Тасић // Нови прилози српском правопису. - Стр. 67–79.

Ч

96.

ЧУТУРА, Илијана

Међуоднос времена и узрока у Андрићевим романима / Илијана Р. Чутура // Иво Андрић и српски језик. - Стр. [263]–281.

97.

ЧУТУРА, Илијана

О правописним решењима везаним за прилоге и предлошко-прилошке спојеве / Илијана Р. Чутура // Нови прилози српском правопису. - Стр. 105–116.

98.

ЧУТУРА, Илијана

Српски језик и српска усмена књижевност у роману *Доктора Валентићина Трубара и сестре му Симонетте њовест чудноватих догађаја у Србији* Милисава Савића / Илијана Р. Чутура // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. 193–225.

Ш

99.

ШТАСНИ, Гордана

Конкурентни суфикси у творби именица типа *nomina loci* / Гордана Р. Штасни // Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српскога језика. - Стр. [189]–210.

100.

ШЋЕПАНОВИЋ, Михаило

Облици и стилистичка функција неких заменичких прилога у роману *Звона за Тројицу* Мирослава Тохолја / Михаило Шћепановић // Српска књижевност као основа српског језика. - Стр. [249]–256.

АУТОРСКИ РЕГИСТАР

Ајцановић, Милан 1

Аничич, Градимир 2

Бабић, Миланка 3, 4, 5, 6

Батас, Ана 7

Бељић, Изабела 8

Бошковић, Драган 9, 10

Брборић, Вељко 11, 12

Весић, Љубица 13

Вујевић Ђурић, Вера 14, 15

Вујовић, Душанка 16

Газдић, Јелена 17

Гудурић, Снежана 18

Деспотовић, Јулијана 19

Дешић, Милорад 20

Донић, Жељко 8

Драгићевић, Рајна 21

Ђукић, Саша 22, 23, 24

Ђурђевић, Ђорђе 25

Ђурић, Вера Вујевић в. Вујевић Ђурић, Вера

Ђуркин, Веселина 26, 27

Ђуровић, Сања 28, 29, 30

Ивановић, Маја 39

Ивановић, Милена 31

Илић, Валентина 32

Илић, Мирјана 33

Јанић, Александра 34

Јањушевић Оливери, Ана 35, 36
Јеротијевић Тишма, Даница 37
Јокановић-Михајлов, Јелица 38

Кашић, Зорка 39
Кнежевић, Божица 40, 41
Кнежевић, Саша 42, 43, 44
Ковачевић, Војо 45, 46
Ковачевић, Милош 47, 48, 49, 50, 51, 52
Ковачевић Петровић, Бојана 8
Козомара, Драгомир 53
Кубурић Мацура, Мијана 54
Кујунџић, Маја 55
Куљанин, Сања 56, 57, 58, 59

Ломпар, Весна 60
Лончар Раичевић, Александра 61, 62

Мацура, Мијана Кубурић в. Кубурић Мацура, Мијана
Мацура, Сања 63, 64
Милановић, Александар 65, 66
Милановић, Нина 67
Михајлов, Јелица Јокановић в. Јокановић-Михајлов, Јелица
Мишић, Биљана 68, 69, 70
Московљевић Поповић, Јасмина 71

Најденова, Вјара [Вяра Найденова] 72
Николић, Милка 73, 74, 75, 76, 77
Николић, Часлав 78, 79

Оливери, Ана Јањушевић в. Јањушевић Оливери, Ана

Панић, Светлана 80, 81
Пауновић, Татјана 82
Петровић, Бојана Ковачевић в. Ковачевић Петровић, Бојана
Петровић, Драгољуб 18
Пижурица, Мато 83
Поповић, Јасмина Московљевић в. Московљевић Поповић, Јасмина

Радосављевић, Никола 84
Раичевић, Александра Лончар в. Лончар Раичевић, Александра

Самарџић, Биљана 85, 86, 87

Симић, Радоје 88

Спасић, Јелена 89

Спасојевић, Марина 90

Стојановић, Јелица 91, 92

Судимац, Нина 93

Танасић, Срето 94

Тасић, Милан 95

Тишма, Даница Јеротијевић в. Јеротијевић Тишма, Даница

Чутура, Илијана 96, 97, 98

Штасни, Гордана 99

Шћепановић, Михаило 100

РЕГИСТАР НАСЛОВА ЧЛАНАКА

Акценатска норма и рефлекс *ије/је* у ијекавском изговору савременог српског језика 35

Алолексичка супстантивизација покретним вокалом – или: о фонемско-морфемском синкретизму 47

Андрић и београдски живи говор 65

Андрићеви ставови о језику и стилу 48

Атрибутске колокације са именицом *хлеб* 26

Бог и хлеб наш насушни 85

Варијације акустичких параметара приликом говорне експресије љутње у артикулационој бази српског језика 39

Вук и Бранко 45

Глаголи кретања са секундарним значењем у роману *Кукавичја њиља* Лабуда Драгића 68

Глаголски облици у приповетки „Мустафа Маџар” Иве Андрића 28

Грамматика и семантика самоће у роману *Дервиш и смрт* Меше Селимовића 3

Експресивне вриједности лексеме *хлеб* и њених синонима у роману *Хлеб и ситрах* Милисав Савића 22

Елиптичне конструкције у Андрићевом дјелу *На Дрини ћуприја* у односу на енглески превод 14

Иво Андрић у наставним програмима и читанкама за основну и средњу школу 11

Изговорне вриједности континуаната дугог вокала *jaij* у говору младих Бањалуке 53

Језик као идентитетска компонента ликова у романима Слободана Селенића 63

Језичка пререгистрација легенде у приповједном тексту Иве Андрића 42

Језичко-стилске карактеристике Андрићеве приповијетке „Писмо из 1920. године” 4

Књижевнопоетички облик (српског) језика 9

Карактеристике елиптичних конструкција у роману *Проклећа авлија* Ива Андрића 23

Конкурентни суфикси у творби именица типа *nomina loci* 99

Конкурентност синтетичке и аналитичке компарације у Андрићевом дјелу 56

Конкурентност суфикса *љив*, *јив* и *ив* уз творбене основе на *и* код изворних говорника српског језика 34

Континуанти јата у говорној пракси на сјеверу Црне Горе (Пљевља) и правописна норма 17

Концепт лексеме *хљеб* у српском језику 40

Лексика савремене српске прозе за децу у 21. веку на примеру стваралаштва Уроша Петровића 73

Лексичка негација у српском као страном језику: префикси негираних именица и придева 74

Медијална деикса у *Проклећој авлији* 80

Међуоднос времена и узрока у Андрићевим романима 96

Меша Селимовић о (српском) језику и (српској) књижевности 24

Митопоетски простор топонима у Андрићевом прозном тексту 41

Мјесто славенизама у језику књижевности 86

Морфологија именских ријечи у граматицама српског језика из XIX вијека 5

Морфолошко-семантичко варирање унутар лексичко-семантичке групе 33

Муке с правописом у дневним новинама 2

„Нажалост” а „на срећу” 49

Наводници: традиција и систематичност у српском правопису 66

Наративни поступци у функцији карактеризације ликова 46

Нарушавање морфолошке норме у савременом српском језику 57

Нејознајће ријечи и изрази 43

Нихилистички удес знака у Андрићевој прози 10

- О фоничкој поезији – на примјерима поезије Мирољуба Тодоровића 50
- О деноминалним придевима с префиксом *йреко-* 71
- О морфолошким особеностима новијих англицизама 1
- О правописним решењима везаним за прилоге и предлошко-прилошке спојеве 97
- О примјени семантичких и граматичких критеријума нормирања у *Правопису српског језика* Матице српске 6
- О српском правопису: мале напомене о великој теми 88
- О употреби фонетских дублета у савременом језику 13
- О усклађености правописних приручника у писању и изговору сложених именица у српском језику 61
- Облици и стилистичка функција неких заменичких прилога у роману *Звона за Тројицу* Мирослава Тохоља 100
- Одбор за стандардизацију српског језика и правопис 94
- Однос основног правописа српског језика и различитих правописних деривата 12
- Опсцени изрази са семом и лексемом *хлеб* у српском језику 89
- Ортографски статус двочланих назива са позиционо индеклинабилном именицом у функцији детерминатора 16

- Пасивне конструкције у преводу Андрићевог романа *На Дрини ћуприја* на енглески језик 55
- Поступак редупликације у српском језику (на примерима заменица и заменичких прилога) 60
- Правопис српског језика као предмет језичког планирања 95
- Правописна норма и традиција у транскрипцији шпанских графема *ch* и *z* на српски језик 8
- Правописна решења нових речи у српским штампаним медијима 21
- Правописне недоумице и проблеми у вези са писањем великог и малог слова код географских имена 91
- Приједлошко-падежне конструкције с концесивном семантиком у романима Иве Андрића 54
- Примјери употребе других функционалних стилова у Андрићевом дјелу 27
- Прозодија и семантика у српском правопису 20
- Прозодијске иновације и стабилност акценатске парадигме 38
- Прозодијске последице скраћивања основе: суфиксална творба именица са нултим суфиксом (*-ø*) 84
- Псеудорефлекси јата у језику писаца из Црне Горе 36

- Разлаз српског књижевног језика и језика књижевности 51
- Рефлекси дугог јата у говору Драгачева: акустичка анализа 18

- Садржаји о хлебу у настави српског као страног језика: традиционална српска култура између глобализацијског мултикултурализма и гастрономског туризма 75
- Семољ људи у огледалу сложеница у *Семољ људима* Мира Вуксановића 92
- Симболика хљеба у Андрићевој приповијести „Мила и Прелац” 31
- Синтаксичке функције глаголског придјева трпног у роману *Ојсаса цркве Св. Сјаса* Горана Петровића 81
- Спектралне карактеристике (прет)палаталних фрикатива и африката у српском језику: прелиминарни налази 7
- Српски језик и српска усмена књижевност у роману *Доктора Валентинова Трубара и сестре му Симонеће џовески чудноватих догађаја у Србији* Милисав Савића 98
- Српски језик као кохезиони фактор у сусрету цивилизација (на примјерима романа *На Дрини ћуприја*) 87
- Српски језик може да говори*: књижевна формулација језика у *Роману о Лонгону* Милоша Црњанског 78
- Статус дублета у актуелном Речнику уз *Правиле српског језика* Матице српске 32
- Статус лексеме *пре* у систему врста речи 29
- Статус хљеба у енглеском језику 15
- Стилистичке карактеристике збирке приповедака *Деца* Иве Андрића у контексту књижевности за децу 76
- Стилистичната роля на междуметията в „женските разкази” на Андрич 72
- Стилске доминанте у роману *Хлеб и ситрах* Милисав Савића 19
- Тематско-рематске структуре у Андрићевим *Знаковима њоред њиша* 67
- Трајање вокала у два регионална варијетета српског језика 93
- Трајање као прозодијско-акустички маркер обима и типа фокуса: методолошки проблеми у истраживању нестандартних идиома 82
- Тројако писање твореница са префиксоидима у српском језику 30
- У мојој улици не продају се кифле или хлеб у поп култури 44
- Улога квантитета у приближавању књижевном језику код говорника са призренско-тимочког терена 62
- Умањеност као лексичко-морфолошка категорија (на примјерима из дјела Бранка Ћопића) 58
- Управни и неуправни говор у роману *На Дрини ћуприја* – несупституентне јединице 69
- Утицај семантике на морфолошке категорије придева на *-(a)н/-ни* у српском језику 90
- Фактори повратног трансфера и њихов утицај на време наступа звучности безвучних плозива у српско-енглеском међујезичком систему 37

Фино подешавање правописне норме и усавршавање приручника 83
Фоностилеми у поезији Десимира Благојевића 77
Функција фокализације наратива у приповијести „Злостављање” Иве Андрића 64

Хлеб као оскрнављени апотропеј у песништву Љубомира Симовића 25
Хлеб и егзистенција 59
Хлеб у поезији савремених словенских pjesника 52
Хлеб у фразеологизмима 70

„Шта то тај човек једе”: преображаји хлеба у *Роману о Лондону* Милоша Црњанског 79

РЕГИСТАР НАСЛОВА ЗБОРНИКА

Актуелна питања морфологије и творбе р(и)јечи српског језика 1, 5, 29, 33, 34, 47, 57, 60, 71, 74, 90, 99
Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика 7, 13, 17, 18, 36, 37, 38, 39, 50, 53, 62, 77, 82, 84, 93
Значај српског језика за очување српског културног идентитета. I, Иво Андрић и српски језик 4, 10, 11, 14, 23, 27, 28, 41, 42, 46, 48, 54, 55, 56, 64, 65, 67, 69, 72, 76, 80, 87, 96
Значај српског језика за очување српског културног идентитета. II, Српска књижевност као основа српског језика 3, 9, 24, 43, 45, 51, 58, 63, 68, 73, 78, 81, 86, 92, 98, 100
Значај српског језика за очување српског културног идентитета. II, Хлеб у српском језику, књижевности и култури 15, 19, 22, 25, 26, 31, 40, 44, 52, 59, 70, 75, 79, 85, 89
Нови прилози српском правопису 2, 6, 8, 12, 16, 20, 21, 30, 32, 35, 49, 61, 66, 83, 88, 91, 94, 95, 97

ХРОНОЛОШКИ РЕГИСТАР

2018. година 4, 10, 11, 14, 23, 27, 28, 41, 42, 46, 48, 54, 55, 56, 64, 65, 67, 69, 72, 76, 80, 87, 96
2019. година 2, 3, 6, 8, 9, 12, 16, 20, 21, 24, 30, 32, 35, 43, 45, 49, 51, 58, 61, 63, 66, 68, 73, 78, 81, 83, 86, 88, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 100
2020. година 7, 13, 17, 18, 36, 37, 38, 39, 50, 53, 62, 77, 82, 84, 93
2021. година 1, 5, 15, 19, 22, 25, 26, 29, 31, 33, 34, 40, 44, 47, 52, 57, 59, 60, 70, 71, 74, 75, 79, 85, 89, 90, 99

ЛИТЕРАТУРА

- Вранеш (2013): А. Вранеш, *Библиографија*, Београд: Филолошки факултет.
Станчић 2021: Г. Станчић, Обрада саставних делова публикација: поступак и значај (на примеру обраде зборника са научних конференција Андрићевог института), *Библиозона: часопис за библиотекарство, информатику и културу*, 9, Ниш: Народна библиотека „Стеван Сремац”, 56–66.

Gordana Stančić

The Andrić Institute
Višegrad

BIBLIOGRAPHY OF COMPONENTS OF THE *SCIENTIFIC CONFERENCES EDITION* OF THE DEPARTMENT OF SERBIAN LANGUAGE IN THE ANDRIĆ INSTITUTE (2018–2021)

Summary: This paper presents a part of the publishing activities of the Andrić Institute, which refers to *Scientific Conferences Edition* of the Department of Serbian Language. The aim of the paper is to present the results of scientific research work of the department to both scientific and general public. In addition, the bibliography allows authors who have published their papers in conference proceedings to easily obtain bibliographic data. Furthermore, the bibliography is a contribution to the current bibliography of the Republic of Srpska. It consists of a bibliographic study, 100 bibliographic units and 4 registers: authors' register, register of articles, register of proceedings and chronological register.

Keywords: The Andrić Institute, bibliography, Department of Serbian Language, *Scientific Conferences Edition*.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 821.163.41 Ковачевић М.
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.319S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.319S)
Примљен: 26. септембар 2022.
Прихваћен: 4. новембар 2022.

ДАР УНУЦИМА И СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОЈ СТИЛИСТИЧКОЈ ЈАВНОСТИ

(Милош Ковачевић, *Стилска ткања у књижевности ограсићања*, Београд, Јасен, 2022, 210 стр.)

1. Књига проф. Милоша Ковачевића *Стилска ткања у књижевности ограсићања* посвећена је унуцима. Како наводи у *Предговору с њорукџом унуцима*, аутор анализира стилске аспекте књижевних текстова за децу са жељом да, када одрасту, његови унуци увиде да српски писци који су писали за децу стоје раме уз раме с децјим писцима светске књижевности.

Књига садржи девет радова, од чега седам радова представљају реферате са научног скупа о књижевности за децу и омладину који се традиционално одржава сваке друге године на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Неки од радова су штампани у екавском, а неки у ијекавском изговору, односно у оном изговору у ком су поднесени и на скупу. Поред радова са научног скупа у Јагодини, на ком се књижевност за децу анализира у циљу осветљавања њеног статуса у науци и настави, у књигу су ушли још и поговор књизи Тоде Николетића и текст о „Поруци” Мике Антића, који се први пут објављује. Осим ових делова, књига садржи и библиографску белешку, као и белешку о аутору. Белешка о аутору поред уобичајених података садржи и један податак чији је значај двоструко истакнут, најпре уметнутом реченицом са синтагмом *врло значајно*, а потом и графостилистичким истицањем: „И, што је врло значајно, *дега Хелени и Александру Кајићу*” (207).

У већини радова аутор се бави поетским текстовима за децу. Реч је о поетским делима Мирослава Антића, Душана Радовића, Тоде Николетића, Милице Бакрач и Душка Трифуновића. Стилска ткања у прозним текстовима за децу чине анализе уметничких бајки Тиодора Росића и збирке прича о ратном усуду деце Жељка Пржуља. Поред поезије и прозе, аутор анализира афористику за децу Јована Јовановића Змаја, као и драмске текстове Душка Радовића. Разнородност анализираног корпуса омогућила је аутору да пока-

же уметничке домете српске књижевности за децу у најразличитијим жанровима, од песме и поеме, преко приче и уметничке бајке, драмских текстова, па до афористике за децу.

2. Језичка ткања у српској поезији за децу осветљена су применом структурних, семантичких, поетолошких критеријума. Издвојене су структурне и семантичке доминанте одабраних поетских дела са циљем да се укаже на високе књижевноуметничке домете стихова насталих из пера српских песника.

2.1. Књигу отвара досад необјављивана лингвостилистичка анализа песме „Порука” Мирослава Антића, која представља проширене и поетски уобличене предговорне поруке *Плавој чујерка* (9–30). Песма која је штампана у Антићевој збирци *Свашића умет* (1981) пева о нераскидивој вези предака и потомака, о једној *обичној мрви* која наставља да живи *кроз безброј надања и година* кроз *далеког сина* и његовог *још даље сина* и кроз *клер њејових најдаљих клери*. Анализом су обухваћене строфичност поетске поруке о лепоти непролазне *мрве* живота, силабичка структура стиха, специфична рима и различите фигуре понављања као структурне доминанте анализиране песме.

2.2. Поетолошко-стилистичка анализа збирке поезије *Полилојћа из Сојојћа* дата је у тексту *Језичка ѿланејтарна гечија кућа Тога Николејћћа* (Ковачевић 2022: 63–68). Ковачевић истиче тематско-прстенасту композицију збирке и издваја структурне и семантичке доминанте песама кроз које песник упознаје децу с различитим земљама и народима, посвећујући на крају збирке три песме Србима и Србији.

2.3. У анализи *Вукове азбуке* Душка Радовића осветљен је мимологијски принцип као специфични поетско-обликотворни поступак којим се сваком слову приписује самосвојно значење (69–86). Песничке загонетке Душка Радовића, често нонсенсне и сведене на игре речима, посвећене деци на прелазу из предшколског у школско доба, Ковачевић анализира у светлу дискусије о (не)мотивисаности језичких знакова, истичући да „[с]уштину Радовићевог поступка активирања симболике фонема чине фонолошке и слоговне кумулације” (76).

2.4. У тексту насловљеном *Басновијћа ѿоема за гјецу* аутор анализира гранични, хибридни жанр у збирци *Вуковање* Милице Бакрач, која је према оцени аутора најаутентичнији српски глас Црне Горе и „заштитни знак поетске одбране српског бића и српске суштине Црне Горе” (Ковачевић 2018: 9, према Ковачевић 2022: 87). Анализом су издвојене епске, лирске и лирско-епске карактеристике ове поеме, посматране у суодносу с карактеристикама поеме уопште, као и све њене *басновијће* компоненте. Уједно је дат и кључ алегоријског тумачења *Вуковања* као оживљавања мита о вучјем пореклу Срба, на који је први указао Веселин Чајкановић. Збирка Милице Бакрач, према Ковачевићу, представља праву ризницу онима с коренском морфемом *вук*.

2.5. Текст *Језичке школске игре Душка Трифуновића* за предмет анализе има песме за децу о школским темама чију језичко-стилску доминанту представљају језичке игре (107–128). Аутор јасно издваја принципе на којима су засноване језичке игре у Трифуновићевим песмама на школске теме:

У дјечијој поезији Душка Трифуновића језичке игре укључују принципе седам језичко-семантичко-стилских категорија: 1) хомонимије, 2) полисемије, 3) антиметаболе, 4) парадокса, 5) неологизама, 6) идиоматизације и/или фразеологизама, и 7) жаргонизама (Ковачевић 2022: 113).

Ковачевићеве анализе репрезентативних поетских дела српске књижевности за децу пример су научно утемељених радова у којима се применом најстрожих лингвостилистичких критеријума доказује да поезија за децу јесте права поезија.

3. Лингвостилистичке анализе српске прозе за децу баве се двома збиркама, збирком ауторских бајки и збирком прича. Ковачевић истиче стилогену употребу језичко-стилских средстава код Росића и Пржуља како би њихова прозна дела за децу добила шири одјек у српској књижевној стилистичкој јавности.

3.1. У тексту *Стилско-језичке карактеристике бајки Долина јорџована Тиогора Росића* аутор издваја лингвостилистичке одлике које су *differentia specifica* ауторске бајке не само у односу на језик народне бајке већ и у односу на језик модерне прозе (129–149). Издвојене су жанровске, типске и идиолекатске карактеристике Росићевих бајки. У језичке одлике које анализиране ауторске бајке деле с народним бајкама спадају употреба крњег перфекта, приповедачког презента и аориста, док употреба глаголских прилога и актуелног квалификатива спадају у *специфично росићевске бајковно језичке карактеристике*. Модерни синтаксичко-стилистички поступак огледа се у коришћењу парцелације и слободног неуправног говора.

3.2. У тексту *О језику и стилу јед(и)не српске збирке прича о дјеци у траћанском БиХ рату* Ковачевић анализира збирку прича за децу *Дјеца са границе* мање познатог аутора Жељка Пржуља (151–167). Књига за децу и о деци, коју могу читати и одрасли, штампана је 1997. године, али није имала одјека у српској књижевној критици пуних двадесет година. Кроз анализу језичко-стилских специфичности Ковачевић је указао на књижевноуметничке домете ове збирке у реферату поднетом на научном скупу посвећеном књижевности за децу одржаном 2017. године, а пет година касније текст је објављен и у књизи *Стилска играња у књижевности одраслања*. Затворена композициона структура, контраст као основни обликотворни принцип Пржуљевих прича, специфични дескриптивни и дијалогски микродискурси, као и усаглашеност језика и стила с описаном ратном тематиком из дечјег угла показују „да је у питању врло вриједна, умјетнички врло успјела, чак одлична збирка прича за дјецу” (166).

4. Значајан допринос развоју лингвостилистике драмског текста представља текст *Језик и стил Радовићевих драмских њексџова за децу* (169–201). Осветљене су најзначајније лингвостилистичке одлике Радовићевих драмски структурисаних текстова за децу, који су били предмет већег броја радова у којима су језичко-стилски поступци остали на маргини научног интересовања. И не само то, ни у србистичкој ни у страној литератури не постоји велики број студија о језичким одликама драмских текстова за децу. Стога су у анализи лингвостилистике Радовићевих драмских текстова за децу као испомоћ коришћени поетички ставови Душана Радовића о књижевности за децу. Ковачевић истиче „да би истраживање језичко-стилских карактеристика драме требало водити као испитивање међуодноса карактеристика разговорног функционалног стила и језика драме (‘дијалога у акцији’)” (176). У анализи Радовићеве драме за децу показане су лексичке и синтаксичке одлике децјег језика, издвојене су карактеристике децјег дијалогског говора, као и стилска обележја и функције дидаскалија. У закључку се указује на значај анализе стилематичних и стилогених језичких јединица за одгонетање књижевно-метничке вредности драмског текста.

5. У тексту *О „госејкама и наивносџима из децијет свејџа” Јована Јовановића Змаја* Ковачевић анализира језичко ткање децјих досетки (31–619). Хумористичност Змајеве децје досетке почива на кршењу неког од правила у реализацији лексичко-семантичких категорија какве су неологичност, полисемија, синонимија, хомонимија, хомотонија, паронимија (57). Читајући лингвистичку анализу Змајевине децје афористике увиђамо да је Змај био не само најпознатији писац за децу, већ и одличан познавалац децјег мишљења и децјег језика.

6. Књига *Сџилска џџања у књижевносџи ограсџања* доприноси развоју метајезика описа српске књижевности за децу. Писана јасним језиком и стилем, књига има двоструку намену. Наменења је како стилистичарима, проучаваоцима књижевности, докторандима из области стилистике, тако и свима онима које занима књижевност за децу. Први ће у овој књизи пронаћи моделе научно утемељене, методолошки беспрекорне анализе књижевних дела. Како аутор у свом емотивном предговору истиче, у подлози сваке стилистичке анализе леже исти критеријуми. Стога ће Ковачевићеве лингвостилистичке анализе књижевности одрастања бити добар модел неких будућих анализа стилских ткања у књижевности – како у књижевности одрастања тако и у књижевности за одрасле. Истовремено, својим анализама репрезентативних поетских, прозних, драмских и афористичких текстова Ковачевић показује естетско-уметничке домете српске књижевности за децу, истичући неке од најлепших порука у њој, дарујући ову књигу својим унуцима, као и српској књижевној стилистичкој јавности.

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 821.163.41.09:371.3
821.163.41.09: 811.163.41(035)
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.323D](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.323D)
Примљен: 1. октобар 2022.
Прихваћен: 11. новембар 2022.

КРЕАТИВНО УМРЕЖАВАЊЕ ИМАНЕНТНОГ ПРИСТУПА, ВАСПИТНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛНИХ ЗНАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

(Зона Мркаљ, *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности*, Београд, Klett, 2022, 236 стр.)

Књига проф. др Зоне Мркаљ *Изазови савремене наставе српског језика и књижевности и традиционалне вредности* настала је као својеврстан систематизован и методички уобличен одговор на програмске промене у садржајима и одређивању кључних претпоставки за реализацију наставе Српског језика и књижевности као националног предмета у последњих двадесетак година. Сачињена је од четири већа сегмента: „Наставна методологија и терминологија” (11–78), „Методички поступци и радње у новом светлу” (79–123), „О канону” (125–166) и „Народна књижевност у школи” (167–212). По неколико потпоглавља у сваком од њих кореспондира са темом надређеног сегмента. Почетна и завршна целина, „Увод” (5–9) и „Уместо закључка” (213–220), обликовани су као сажети који укратко, али врло прегледно и садржајно приказују главне токове ауторкиних вишегодишњих истраживања у области науке о настави српског језика и књижевности и наставне праксе. Одељак „Литература” (221–231) садржи велики број референци и докумената преузетих са интернета. На последње четири стране налази се кратка биографија ауторке и напомена са списком часописа и радова који су прилагођени за потребе ове књиге и у односу на првобитне верзије.

Већ у уводном одељку ауторка истиче да се функционализација наставних садржаја мора одвијати упоредо са критичким и иманентним приступом пре свега књижевноуметничком тексту, а томе би допринели осмишљени разговори о идејном слоју и истицање естетске компоненте уместо задржавања

на нивоу препознавања осиромашених поука (5)¹. Ученике треба усмеравати да поштују значајне културне и националне традиционалне вредности које би се повезале са образовним циљевима и програмским исходима. Дакле, није упутно умањивати васпитност у настави, већ је ваља уравнотежити са функционалним знањима (7).

Разматрајући питања наставне методологије и терминологије, проф. Мркаљ у одељку насловљеном *Методика наставе српског језика на Катедри за српску књижевност* даје приказ сложеног интерактивног процеса обуке студената за припремање и реализацију практичних предавања. У ту процедуру су укључени и универзитетски наставници и професори у основним и средњим школама, са намером да обезбеде све потребне инструкције и одабране квалитетне материјале како би студенти теоријска знања из науке о језику, књижевности и методике наставе успешно трансформисали и прилагодили непосредним наставним околностима. Наведене су области од којих је сачињена обука на методичким студијским предметима и садржај главних предиспитних вежби. На овај начин ауторка имплицира да су силабуси универзитетских предмета прилагођени захтевима школске праксе и да се студенти поступно и обухватно припремају за извођење наставе у свим предметним подобластима. Предиспитне вежбе обухватају рад на одломцима из књижевноуметничких текстова у оквиру наставних јединица из језика и језичке културе и израду текста из граматике према задатим критеријумима. Такође се указује на технику израде задатака за испитивање ученичких знања и вештина и наводи се листа корисних савета као подсетник за састављање тестова. Препорука је да се не-изоставно користи лингвометодички текст², осмишљава јединствена логичка целина обједињена једном темом како би се истакла интегративност и повезала настава језика, књижевности и језичке културе. „И методичка теорија и пракса показују да је пожељно да настава језика буде везана за животну, језичку и књижевноуметничку праксу, а не за стереотипне и немотивисане примере, такозване мртве моделе” (16)³. То је добар почетни корак у потискивању граматизирања и предавачко-информативног поступка и подстицању ученика

¹ У даљем тексту број у загради без других ознака представља број стране књиге која је тема овог приказа.

² Мисли се на књижевне и остале типове текстова који би послужили као полазиште у настави граматике и правописа (16).

³ Исти закључци се могу извести и из наставе српског језика у млађим разредима основне школе: у школама-вежбаоницама у којима се студенти (будући учитељи) припремају за испит из Методичког практикума, тематско обједињавање примера са фреквентном језичком појавом, од мотивационог дела, преко лингвометодичког текста, стваралачког и домаћег задатка, изазива веће интересовање ученика, боље разумевање језичког садржаја који се обрађује, утврђује или систематизује. Студенти сами бирају тему часа граматике или правописа и усклађују је са интересовањима ученика, актуелним дешавањима у школском животу, недавно обрађеним садржајима из књижевности или других школских предмета. На тај начин се подиже ниво квалитета и функционалност припреме и реализације часа.

на слободну мисаону активност како би се настава граматике синхронизовала са стварним језичким контекстом (19–20). Зато је важан смер сазнајног пута у настави граматике, одговарајуће комбиновање индуктивно-дедуктивног поступка и сходно томе адекватан редослед етапа у структури часова из области језика. Истиче се и важност умне активности ученика и ангажовање њихових укупних менталних способности (15), увођење илустрација и осмишљених игара у функцији допуне лингвометодичком тексту.

Ауторка у овом делу књиге даје и једну сасвим прагматичну препоруку: „Функционално повезивање наставе језика и књижевности ваљало би да се у пунијој мери спроведе и у уџбеницима за ученике и студенте, те ће остваривање овог начела јединства условити и његову општу примену у наставној пракси” (22).

Недоследно именовање појединих појмова у науци о настави одражава се и на проблематику типологије часова у оквиру предмета Српски језик и књижевност. Општу типологију проналазимо у школским дневницима, а проф. Мркаљ сматра да је тој подели потребно додати и комбиновани тип часа јер се увођење нових садржаја, обнављање па и провера знања врло често обједињују на једном наставном часу из овог предмета, док је час оцењивања, с обзиром на неопходан континуитет и систематичност у праћењу ученичког рада, заправо супротан начину процене знања на предмету Српски језик и књижевност. Ауторка се овим поводом још једном осврће на методолошки плурализам у настави књижевности, методичке поступке и радње и структурне чиниоце на којима се заснива интерпретација књижевноуметничког текста. Указује на чињеницу да се у литератури помиње хеуристички метод/дијалог или хеуристичка настава, а да се такав дијалог заправо „може подвести под продуктивни дијалогски метод” и да је „један од најчешћих поступака на којима се настава српског језика и књижевности заснива” (36). Ауторка додаје да ни ИКТ, као један од многих типова наставе, не може добити статус наставног метода. На крају потпоглавља *Терминолошке недоумице у настави Српског језика и књижевности* наглашава се како је потребно да и истраживачи и практичари прецизирају именовање и коришћење методичких термина.

У целини *Наставно проучавање лирике у светлу савремених теорија* указује се на условљеност савременог приступа лирици интердисциплинарним сазнањима књижевне теорије, историје и критике, књижевнонаучне методологије, као и на повезаност песника, поетског текста и читалаца. Доминација иманентног уз подршку спољашњег приступа поетском делу требало би да резултира проблемским, истраживачким и стваралачким ситуацијама у чијем ће средишту бити ученици као упоредни реципијенти савремене поезије и поезије прошлости. Ауторка истиче важну улогу доживљајног аспекта „који се у науци о настави вреднује као пуноправни интеграциони чинилац интерпретације” (49). Лирска песма се „у настави проучава као аутентична

уметничка творевина (52), па наставни приступ проучавању поезије подразумева сложену наставно-научну методологију као и аналитичко-интерпретативни и рецепцијски метод. Такав приступ отвара могућност за тумачење истог лирског текста на различитим узрасним нивоима, што је у својим радovima са методичким темама из усмене прозе ауторка и показала на конкретним примерима народних приповедака и бајки.⁴

О значају *сјандарга ученичких постигнућа у образовању ученика* у књизи Зоне Мркаљ говори се кроз опис процедуре стандардизације започете у Србији пре десетак година. Конструктиван предлог односи се на прављење *банке података* у којој би се прикупљали и чували разноврсни примери за испитивање и процену ученичких постигнућа, а креирала би их стручна већа наставника српског језика. Значајно је што би се по осмишљеним моделима могли генерисати нови задаци.

Прво поглавље завршава се запажањима и коментарима *Наставе на даљину*. Указује се на разлику у појмовима настава на даљину (онлајн-настава) и хибридне наставе, која подразумева употребу ИКТ на редовним часовима у школском амбијенту. Сажето је приказано на који су се начин мењале околности у реализацији наставе српског језика за време пандемије, како је текао процес реорганизације и прилагођавања, који су ресурси активирани и које су предности и недостаци уочени. Испоставило се да дигитални уџбеници нису довољно коришћени и да је предавачки модел доминирао у снимљеним часовима који су постављани на националну ТВ платформу. Било је грешака у терминологији и класификацији, пренебрегнути су нови програмски захтеви и неки важни методички поступци, функционални циљеви су потиснули естетске и васпитне. Ауторка на крају ове целине даје предлог, односно листу референтних веб-портала и база образовних ресурса који су и пре пандемије били функционални, а могу и надаље конструктивно и креативно да се користе у припреми и реализацијни часова српског језика и књижевности.

Други сегмент књиге из нове визууре осветљава методичке поступке и радње, а најпре се то чини у одељку под називом *Моћивисање ученика за књижевно стваралаштво*. Овај тип мотивације могуће је остварити креативном наставом са довољно продуктивних језичких вежби и игара различите врсте, добром атмосфером у учioniчком и школском простору, поверењем и сарадњом између ученика и наставника. Додатно, у оквиру секција, организацијом литерарних дружења ван учioniчког контекста, као и различитим видовима подршке у стваралачком литерарном раду ученика.

Поглавље о *начинима локализовања књижевних текстова у читанкама* веома је значајан део књиге проф. Мркаљ. У њему се помиње корисно *расширено локализовање*, које ће бити примењено кад интерпретативни ток то захтева, а затим се афирмише локализовање као методичка радња, и то у више

⁴ Више о томе у приказу четвртог сегмента књиге – *Народна књижевност у школи*.

од десет различитих типова (помоћу занимљивости из живота писца; одломцима из секундарне литературе; објашњењима мотива/тема које су инспирисале писца; предочавањем историјских околности или трансформативног процеса који објективне чињенице мења тако да постану део света уметничког дела; у надређену целину или у корпус жанровски или тематски сродних текстова; усмерено на корелацију са другим предметима / на читалачко и животно ученичко искуство; тумачењем непознатих и мање познатих речи речи и појмова итд.). Последњи наведени тип локализовања уједно је повезан са новом, такође важном компонентом савремене наставе српског језика и књижевности јер предвиђа различите начине употребе речника и смернице за наставнике, односно упућивање на референтна лексикографска издања уз допуну цртежи-ма, фотографијама или анимацијама, како би се додатно функционализовало ученичко знање. *Истраживачке задатке у настави књижевности* ауторка приказује 1) као врло продуктиван индивидуални рад уз читање у себи и за себе, 2) као осмишљену припрему за ефикаснији и економичнији рад на часу, 3) као садржај у функцији индивидуализације наставе. У њиховој основи могу да се нађу и као полазиште да послуже наставни циљеви. Ови задаци ученике припремају за изражајно читање делова књижевноуметничког текста, а могуће је да се, аналогно истраживачком концепту који наставник припрема, и сами ученици уз наставничке инструкције обуче за састављање сопственог конспекта за истраживачко читање одређеног текста.

На почетку трећег сегмента насловљеног „О канону” говори се о *огласу националних и мултикултуралних садржаја у оквиру образовног предмета Српски језик и књижевност у Републици Србији*. Проф. Мркаљ с тим у вези истиче да „у новим програмима наставе и учења за Српски језик и књижевност у Републици Србији није заступљен велики број дела са препознатљивом васпитном компонентом, која би послужила као полазиште за реализацију многих програмских циљева” (127). То практично значи да се претпоставља како ће сами наставници, захваљујући својој стручној и методичкој обучености, самоиницијативно разматрати васпитну страну текста који читају и тумаче са ученицима. Полазна тачка у наставној интерпретацији књижевноуметничког текста требало да буде трагање за што ширим и дубљим идејним слојевима (131), а наставни садржаји пажљиво одабрани и међусобно усклађени како би се уз појам мултикултуралности уважила сопствена историја, традиција, култура и литература (132).

Пракса, према речима ауторке, показује да су ученици у српским школама више окренути савременим догађајима и да их национална прошлост не занима превише (133). Осврт на културну баштину Косова и Метохије у контексту наставе српског језика и књижевности проф. Мркаљ даје и кроз преглед садржаја са овом тематиком у читанкама од друге половине 20. века. Наводи ауторе и њихове текстове, па и одломке из појединих текстова који су доприносили „потпунијем упознавању са духовном и материјалном културом

Косова и Метохије у српским школама” (137). Пример таквог текста, који би у оквиру предметне подобласти Вештина читања с разумевањем могао послужити за проналажење и издвајање одређених експлицитних и имплицитних информација, јесте есеј Милорада Павића „Кратка историја Косова”. Захваљујући значајним подацима и чињеницама, наведени текст би истовремено допринео ширењу ученичке опште културе, размишљању о важности заштите духовне баштине, буђењу родољубивих осећања, освешћивању припадности сопственом народу, поштовању предака и њихове заоставштине. Као и на многим другим местима у овој књизи, појавиће се и конкретан предлог – овога пута то је увођење изборног предмета Културна историја Срба у основне и средње школе.

На претходну целину надовезује се и краће истраживање о делу Иве Андрића у читанкама прошлог и овог века, уз посебну похвалу састављачима читанки који су почев од 20-их година прошлог века препознали литерарни таленат и уметнички квалитет стваралаштва тада још неафирмисаног Андрића и у изданицима заступили одломке из његових првих књига. Зона Мркаљ указује и на један пропуст у оквиру опсежног и изузетно значајног подухвата какав је *Библиографија Иве Андрића* (објављена 2011. као суиздавачки пројекат Задужбине Иве Андрића, Библиотеке Матице српске и САНУ) јер у њој нису обухваћена Андрићева дела која се појављују у читанкама у последњих деведесет година. Проф. Мркаљ уједно подсећа на значајна издања методичких студија које су се бавиле тумачењем Андрићевих књижевних текстова у настави.

Питање канона српске књижевности у основној и средњој школи⁵ актуализовано је поводом недавно реформисаних програма наставе и учења. Просветне власти нису разматрале предлог о натпредметном статусу Српског језика и књижевности⁶, док су истовремено неки од њихових захтева непосредно утицали на избор лектире у новим програмима (одсуство појединих дела српске књижевности и формирање новог програмског корпуса изборних текстова). Ауторка ове књиге систематизује програмске садржаје из књижевности и листу изборних текстова у старијим разредима основне школе, уз преглед дела народне књижевности за старије основце и за ученике у средњој школи. Наводи се да је проценат заступљеност националних садржаја, обавезних и изборних, у програмима наставе и учења за Српски језик и књижевност у основној и средњој школи у распону од 91,43% у петом разреду до

⁵ О томе видети и у Зборнику радова *Канон српске књижевности са Друје шиперка-йедарске српскијичке конференције*, одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 18–20. јуна 2021. године.

⁶ Више о томе видети у Зборнику радова *Статус српског језика и књижевности у образовном систему са Прве шиперкайедарске српскијичке конференције*, одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 19–21. јуна 2020. године.

72,5% у четвртом разреду гимназије (165). Такав преглед садржаја, доступан на једном месту, свакако ће бити значајан и поуздан извор за будућа компаративна истраживања која ће укључити и најновије програме наставе и учења. Уз то ваља истаћи, с обзиром на нерешен статус натпредметности, и врло прагматичну смерницу – за поузданије савладавање градива из Српског језика и књижевности, уз наглашену примену принципа индивидуализације и диференцијације, врло функционално би се могли искористити часови допунске и додатне наставе јер су обавезни и њихов број није занемарљив.

Завршни сегмент књиге носи назив „Народна књижевност у школи” и на неки начин је већ најављен у разматрању канона у настави, с обзиром на то да „народна књижевност обележава један од првих степеника ка формирању националне књижевности” (170). Она се у различитим стваралачким епохама манифестује у другачијим облицима, па фолклорни елементи могу бити видљиво присутни или пак готово сасвим замаскирани. Усмена књижевност је и у савременом тренутку присутна и жива, тако да и *проучавање народне књижевности у средњој школи* треба да се заснива на *условљављању везе између усмене и писане дискурса књижевности*. Проф. Мркаљ још једном скреће пажњу на улогу *аутора чипанки и школских приручника* сматрајући да су они истовремено *проучаваоци фолклора*, јер је тај посао некада био повераван истакнутим личностима на културно-просветној сцени Србије. Формирајући листу текстова заступљених у читанкама уз назнаке о променама наставних програма, ауторка указује и на извесне проблеме у класификацији услед (и данас) различитих ставова афирмисаних проучавалаца народне књижевности. Уједно потцртава да се и у уџбеницима и приручницима за српски језик и књижевност морају уважавати научне чињенице о (народној) књижевности јер је методика наука о настави „која се у потпуности и пре свега ослања на предметну струку”⁷.

За ауторку посебан методички изазов представља и *Вуков Српски рјечник у насловном контексту*, па зато различитим начинима његовог читања и коришћења посвећује посебан одељак. Веома су подстицајни и сазнајно продуктивни примери задатака за истраживачко читање *Српског рјечника* у завршном разреду основне школе, а у другом разреду средње школе Вуковог Предговора *Рјечнику* и одабраних речничких одредница (у групном облику рада, са методичком интенцијом да се прошири спектар функционализованих знања и знања из опште културе). Тако ће се ученици, пратећи истраживачке задатке, бавити речима које данас имају другачије значење, манастири-

⁷ Зона Мркаљ је ауторка монографије *Насловно проучавање народних приповедака и предања* и приручника *Насловна пракса 1, 2, 3* (2008, 2010) који олакшавају наставницима осмишљавање методичких нацрта за часове народне књижевности и разрешавају поједине термилошке и методичке недоумице у вези са класификацијом текстова из ове области. Посебно издвајамо концепт тумачења који се заснива на истраживачким задацима за читање и тумачење народних приповедака и бајки на различитим узрастним нивоима.

ма, празницима и нашим народним обичајима који их прате, анализирањем свадбених обичаја и одабраних сватовских песама, пописом и класификацијом предања, шаљивих прича, анегдота, народних веровања и кратких фолклорних форми, женским и мушким именима и топонимима који се појављују у *Рјечнику*, јелима која су се спремала у прошлости, описима дечјих игара и сл. Предлаже се и планирање тематских часова за изучавање овог Вуковог капиталног лексикографског дела како би се данашњи ученици што свестра није упутили у традицију, обичаје и фолклор нашег народа.

Последњи сегмент књиге затвара се образлагањем *тййова карактййе-ризације ейских јунака у сйаријим разредима основне школе*, а „разумевање представљања различитих типова јунака у тексту [је] често кључни чинилац у заснивању интерпретације” (203). Синтагма *ейски јунак* овде поред јунака епске песме укључује и јунаке сваког прозног текста народне или ауторске књижевности. Истиче се да структура и жанровске особености књижевног дела условљавају типологију, формирање и понашање ликова, као и да се појму лика приписује највиши степен општости, „док јунак, у ученичкој свести, не може бити сваки лик” (205).

Књига проф. Зоне Мркаљ лако се и са уживањем чита јер је написана јасним језиком, стилски је дотерана и зналачки оплемењена одмереним бројем конкретних примера који функционишу као илустративна допуна књижевно-методичким теоријским разматрањима. То су драгоцени прилози, не само као довршен материјал спреман за примену на наставним часовима него и као модел за осмишљавање нових задатака и налога у вези са сродним садржајима.

Постављена тема се аргументовано и поуздано анализира из више истраживачких углова, па се повремено стиче утисак да је књига налик на збирку компримованог знања из науке о књижевности и науке о настави. Ауторка нам пружа увид у неколико значајних истраживања уџбеничке литературе, селекује карактеристичне изводе из просветних прописа и других званичних докумената водећих институција у образовном систему Републике Србије. Упућује нас у појединости из непосредне наставне праксе српског језика и књижевности и ваннаставних активности. Отуда је у књизи доста коментара, напомена, инструкција, препорука, предлога, оригиналних закључака, методичких идеја. Ауторска жеља проф. Зоне Мркаљ је да се, како сама каже, слободно, креативно и маштовито умрежавају подобласти и садржаји предмета Српски језик и књижевност и креирају „припреме за часове које ће имати стварну, а не тек технички употребну вредност” (220).

У књизи *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности* складно се компонују и укрштају истраживања из различитих области како би студенти, наставници-практичари и методичари у универзитетским институцијама добили могућност да провере, потврде, ревидирају и изоштре своје методичке ставове и погледе.

Горан М. Мићић
Протонамесник
Епархија шумадијска

УДК 821.163.41.09
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.331M](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.331M)
Примљен: 15. септембар 2022.
Прихваћен: 4. новембар 2022.

ПРОТА МИЛОРАД МИЛОШЕВИЋ, *ПОРОДИЧНЕ И РАТНЕ ХРОНИКЕ (1944–1945)*

(Приређивачи: протонамесник Миломир Тодоровић, ђакон др Ивица Чаировић и др Немања Девић, Крагујевац: Каленић, 2022, 374 стр.)

У оквиру издавачке делатности Епархије шумадијске, објављена је 2022. године књига *Породичне и ратне хронике (1944–1945)* проте Милорада Милошевића, са коментарима, уводом и поговором.

Оно што чини основу овог дела су два списка проте Милорада Милошевића које је он назвао *Хроника породице Милошевића* и *Трајом двадесет и четвртије – ратна хроника*. Увод у протине списе представља животопис овог свештеника и пастира на Њиви Господњој шумадијској, уз појашњење историјског контекста, да би поговор написала протина кћи Гордана Милошевић.

У првом спису, прота износи сазнања о свом пореклу и дешавањима у Србији у периоду турократије, посебно у Поморављу, у XIX веку, да би се онда фокусирао на своју фамилију и породичне односе, са мемоарским освртима на балканске ратове, Први светски рат, а затим и на прилике између два светска рата. Аутор на крају овог дела говори о смрти својих родитеља, где емотивно преживљава своје детињство и однос са својим родитељима.

Други спис је скуп дневничких записа и мемоарских података из периода ауторове мобилизације и учешћа у Другом светском рату (1944–1945). Прота се у свом другом спису бави животима сабораца, људи који су са њим били у чети и које је познавао. Приликом описа ратних маршрута, аутор описује градове, села, насеља, планине, реке поред којих пролази југословенска војска, са много поређења и личних ставова о југословенској географији, јер је са својим батаљоном прелазио из Србије у Босну и Херцеговину, а затим и у Хрватску. Посебност дела јесте и поетика, која првенствено избија из стихова које је – с времена на време – аутор записивао и давао емоцију сувопарним описима догађаја, личности и самој географији.

Трочлани истраживачки тим је анализирао живот и дело протојереја-ставрофора Милорада Милошевића, затим је проучавао његове списе, што указује на научну методологију која је овом приликом примењена. Протонамесник Миломир Тодоровић је идејни творац овог издања и аутор био-библиографије протојереја-ставрофора Милорада Милошевића, уз помоћ архива Епархије шумадијске и свих историјских извора који су му били доступни у Јагодини. Уводне речи, опис методологије самог истраживања, анализу односа хроника и дневника, те опис живота, посебно на основу досијеа из архива Православног богословског факултета дао је ђакон др Ивица Чаировић. На крају је др Немања Девић детаљно прегледао спис из Другог светског рата и дао своје коментаре на протин мемоарски и дневнички труд и записе. Тако је настао критички осврт на сам спис, и то из пера релевантног истраживача из Института за савремену историју из Београда. Да би ово издање добило на тежини за поговор је узет текст о проти Милету из пера његове ћерке Гордане Милошевић, што указује на емоцију и лични однос са аутором овог дела.

Дакле, ово издање може да буде јасан показатељ како наука и мемоаристика, аутобиографије или анали могу да изнедре објављивање непристрасних и научно анализираних списа клирика Српске православне цркве, тако да ову сарадњу *Каленића* – издавачке куће Епархије шумадијске, Православног богословског факултета у Београду и Института за савремену историју у Београду треба наставити и радити на начелима ове, описане методологије приликом објављивања наредних списа. Књига указује на научност, на однос савремених генерација према прошлости и духовности, али и на то да оно што је вредело у српској историји неће и не може да буде заборављено, већ ће бити подстицај за неке нове генерације да понове добре ствари из живота својих предака.

Марија С. Недељковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

УДК 821.163.41.09-93 Павлов М.
DOI [10.46793/Uzdanica19.2.333N](https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.333N)
Примљен: 1. октобар 2022.
Прихваћен: 11. новембар 2022.

МАЈСТОРИЈЕ ПЕСНИЧКОГ МУЗИЦИРАЊА¹

(Милутин Ж. Павлов, *Мајстори њавих виолина*, Нови Сад, Међународни центар књижевности за децу „Змајеве дечје игре”, 2017, 301 стр.)

„Отишли су моји другари, запутили се из
кабаретских књига уврнутог живота, ка звезданом
праху, а ја се, ево, над њиховим штампаним
рукописима сналазим већ некако како знам
и умест, и у ватри њиховог сна ишчитавам
речи за нотне свеске плавих виолина.” (59)

Помало сентиментална, лична исповест Милутина Ж. Павлова, а више омаж пријатељима, колегама, а пре свега књижевно проучавање дечјих писаца, књига *Мајстори њавих виолина* се може сврстати у савремену књижевну литературу из које мајсторије приповедања за децу исијавају у свом правом светлу. Како и сам вешт у описивању поетских црта оних чије потезе тумачи, аутор дочарава поетске црте којима се приближавају деци и стављају у ред њихових омиљених аутора. Добро познајући опус оних о којима пише, али и као умешан у књижевној критици, ову збирку есеја Павлов даје као творевину науци о књижевности за децу, као дар који сједињује песнике и писце различитих књижевних епоха, тематски сличних, али поетски другачијих стваралаца. Описујући стваралаштво новосадских *књижевних мускејара*, како их од милоште зове, Павлов даје увид у значајну књижевну заоставшину која остаје да траје и да се преноси потоњим генерацијама.

¹ Приказ је настао као део истраживачког рада који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/200198).

Књига *Мајстори љавих виолина* се састоји од 17 поглавља. То су: „Поетика родитељских заврзлама и урнебеса деце маштарије” (5–20); „Детињство у прозним авантурама Радета Обреновића” (21–36); „Цврчак и кабаре” (37–51); „Шолетова *Весела корњача*” (53–60); „Румене јабуке Ласла Блашковића” (61–91); „Песничко завештање Пере Зупца” (93–119); „Опсене које трају” (121–173); „Свет је мали у тесном цепу Анђелка Ердељанина” (175–193); „Мали атлас кратких прича Оливере Шијачки” (195–202); „Распоред ствари и појава у временском песку лексикона Душка Трифуновића” (203–224); „Мирослав Антић као трен фатаморгана између сада и овде” (225–252); „Орахова љуска као сигурна лађа флоте адмирала Попа Д. Ђурђевића” (253–281); „Без околишења и фразеолошких измаглица / Часлав Ђорђевић” (283–285); „Библиографије писаца заступљених у књизи” (287–291); „Именски регистар” (293–296); „Фрагменти о настанку ове књиге” (297–298) и „Белешка о писцу” (299–300). Аутор обједињује књижевно стваралаштво девет писаца и песника који су животом, делом или образовањем били, или су и сада, везани за Нови Сад: Мирослав Антић, Ласло Блашковић, Поп Д. Ђурђевић, Анђелко Ердељанин, Перо Зубац, Павле Јанковић Шоле, Мирослав Настасијевић, Раде Обреновић, Душко Трифуновић и Оливера Шијачки.

Као неко ко са књижевне и књижевно-критичарске стране добро познаје децу књижевност, али и све оно о чему пише, Павлов нам даје увид у стваралаштво новосадских песника и писаца. Кроз *Мајсторе љавих виолина* провлачи се нит која све ауторе, у књизи споменуте, на неки начин повезује. Та нит би могла бити управо брига према детету и обитавање у свету детињства, које се, стицајем свакојаким немих околности, у великој мери изменило. За ауторе, дете не сме бити занемарено, ни на који начин, не сме се за њега писати брзо и брзоплето, већ свака реч, сваки стих морају бити брижљиво одабрани и створени. А најважније је да буду покретачи за развој маште и сањања.

Како их је и приватно познавао, а не само кроз стваралаштво, Павлов на један сентименталан, али крајње професионалан начин, читаоце упознаје са стваралаштвом својих суграђана. Сваком аутору посвећује подједнаку пажњу трудећи се да ништа не изостави и не занемари. Некако брижљиво, из свог, али и из угла других, презентује књижевни рад свих аутора. Открива нам њихове главне теме, механизме стварања приповедних и песничких нити, као и начине на које привлаче пажњу читалачке публике и постају омиљени и неизоставни део детињства.

Свако поглавље у књизи *Мајстори љавих виолина* посвећује по једном аутору. Давао им је симболичне наслове, а свако поглавље је прегледно структурирао, одвојивши га новим поднасловом. Управо оваква структура доприноси читљивости књиге.

Павлов најпре говори о Радету Обреновићу. Његово стваралаштво дели у два поглавља: поезија и проза. У првом поглављу, „Поетика родитељ-

ских заврзлама и урнебеса дечје маштарије”, Павлов преноси одломке есеја емитованог на таласима Радио Новог Сада, у емисији *Међу јавом и мед сном*, 5. септембра 1991. године. За Радетову поезију каже да је „поезија усамљености детета”, а он творац „родитеља на навијање”. Како ствара за децу, тачније о деци, Обреновић се супротставља родитељском апсолутизму. Песничке не-санице Радета Обреновића, по Павловљевим речима, граде се одговарањем на глупе штосеве и блефирања, супротстављањем свеколиким блеф-цакама и зевзечењу, уочавањем фолирања. Обреновић је дрско, без задршке, без кајања, прекинуо укрштене и паралелне риме, одбацио кликтавост и отпочео стварање са чиграстом вртњом речи, као у песми „Како се препиремо”. Песник се опире родитељским механичким радњама, алудирајући на то да се деци морају посветити више него што то чине. Како су Змају песме биле деца, тако су Радету Обреновићу стихови аутопортрет.

Детињство је главна тема и у прозним остварењима Радета Обреновића. Тако стоји и у наслову поглавља – „Детињство у прозним авантурама Радета Обреновића”. Бројна бајковита остварења остала су незабележена, али и остварена књигом *Последње лејто дејтињсџива*. Његово прозно стваралаштво обележила је и трилогија – *Ми смо смешна њородица*, *Тајна викенд и мама викендица* и *Родишље на навијање*. Аутор нам сугерише да „родитељи на навијање” бивају неизоставни део његовог поимања детињства. Делима таквих родитеља би једино деца имала право да управљају. Посебан догађај у породици је „пражњење мамине ташне”, једном годишње. У њој су скупљане свакаке ситнице за децу, која „не верују у лепоту сивог бетона, зато и разумеју ’гране које плачу’”. Нова детињства су другачија од старих – у њима влада досада, што се у старим није могло десити. Свет је постао пун глуварења и равнодушности. Али, без обзира на све то, „деца су родитељима продужено детињство”. Сваки од Обреновићевих избора имао је свој пуни ефекат, није изоставио ни боје, ни мирисе, унесећи динамику у исписане реченице. Његови ликови остају урезани у памћење читалаца и кад корице његових књига склопе.

„Све што би умом и руком дотицао, чинио би лепим и једноставно говорљивим” (59) – једноставном, али тако снажном реченицом описује Павлов Павла Јанковића Шолета. Поглавље о њему носи наслов „Цврчак и кабаре”. „Његове смехоловке су једноставне, здраве и пуне светла, шире се спонтано као фина голицала смеха, дечјег смеха над вештачким осмехом трагикомике одрасле надмености. Павле Јанковић Шоле са децом уочава и са децом суочава” (51). Његова посебна вредност огледа се у спремности да се запита над свим што чини живот јер, како тврди, „ко не уме да пита, ко зазире од питања, зазире и од самога живота”. Његова поезија је пуна питања, песник не прави митове, нити их разграђује, а најмање их руши. Након цврчка и кабареа, Павлов долази до Шолетове веселе корњаче, како носи наслов другог поглавља. Са једноставношћу Шоле је стварао и остваривао

посебно своју стваралачку авантуру. И кабаретске чаролије, које нису бирале ни време ни место, гледајући се радо на улици, у хладној зимској ноћи, биле су намењене деци.

„Дечак на змају од хартије” за Павлова је Ласло Блашковић. Писац који је увек будан, који ни ноћу не престаје да послушкује питања која деца постављају поспаним родитељима, и чија „басноскитија у стиху има слично-сти са Дизнијевим цртежом, али са надмудривањем без поседничког насиља” (62). Блашковић мисли да је важно да човек уме и да плаче и да се смеје, док може, и ако уме. У том кључу проналази прочишћење и обнављање духа, како свог, тако и оних за које ствара. За његову *Врџиешку* Павлов каже: „*Врџиешка* је у целини весело заобљена, румена, духовито прекорна, глатко стихована, певљива, укрштена фином римом, луцидна с премисом фантастике; вртоглава, инатно вицкаста, туфнасто шарена у заокрету, уснуло блесава, чаробна играчка пуна слова, сва у озону вокала без сурових и сирових грицкалица, лешника и крчкавих ораха, искрена [...]” (67). Специфичним његово приповедање чини то што од сваке ствари у кући, од оне најобичније, он направи тродимензионално чудо, са функцијом над функцијом. У активирању маште настаје вратоломија песме. У тренутку кад се срче супа, Ласлове кашике су чаробне лађе. Поређење са његовом душом, а и маштом, показује да је омиљен писац међу децом. То потврђује и чињеница да је Душко Радовић писао о њему овако: „Песник је урадио оно што уме и што је његова дужност: ставио је у стихове нешто што други нису умели тако лепо и једноставно поетски дефинисати” (71).

Како се несташни дечак игра стакленцима, тако се Пера Зубац игра речима. И он је своје, заслужно, место нашао у овој књизи есеја о новосадским писцима и песницима за децу. Павлов напомиње Зупчеве узор, с обзиром на чињеницу да у његовом стиху налазимо и Диса, и Дединца, и Милана Ракића, а као Дучић је пун летњих мириса, „а тако свој у осами сопствене сенке”. Без обзира на то што се у неки мах чини да је претходнике уткао у своје стваралаштво намењено деци, Зубац је оригиналан јер је „прозанатио” чињеницу да „без ваљане интриге нема дечје песме” (112). Поред Зупчевог баснописа који је прави азбучник природе, Павлов не заборавља да спомене ни његову родољубиву лирику. „Зупчеве песме о Титу као сегмент родољубиве лирике писане су готово репортерски са рапортом не баш углађених рима, делују као блиц белешке дневне пригоде празничног тонуца уз упитне (на)знаке [...]” (116). Ипак, Зубац је вечни трагач за дечјом душом, а „песма не двори песника, али јесте његова жива сенка” (119).

Један „свилени играч”, клоун који не засмејава, али који је ведар, ступа на сцену – Мирослав Настасијевић. „Музицирају ’Бубе у глави’ Мирослава Настасијевића, праве русвај из ината, урнебесни марш у кринолини трешти, ту и тамо нотно бушка. Риме причају приче стихом, стих се врти у круг као ошамућени гусан. Те музикалне и разигране бубице су пипање пулса у стилу:

шта би могла кад би хтела дечја песма?!” (121–122). Мирослав Настасијевић је песник који наук црпи из народа ка народу, па му је стих близак народној песни. Ништа не да да се ода случају, а у исто време и прича и гата. Труди се да изненади и да разобличи мудролије, злобе и зависти одраслих. Има способност да кад пева догођено оно промаља у садашњости, у дневној форми, не бирајући место. Настасијевић живи детињство као личну бајку „суочену са стварном раном у комичној пози” (167). У романописању се држи хипотезе да свака реч садржи и нуди бар хиљаду авантура, а његов дух је подједнако пријемчив и позоришту, и телевизијској серији, и драми, али и филмској траци. Близке су му бајке и легенде, али их посматра из посебног, другачијег угла: угла стварног живота. „Дакле, Настасијевићеве књиге се могу гледати у игри, читати и слушати. Међу глумцима се осећају лагодно, имају језик обојене маште, маску за карневал и душу која пулсира” (173).

Сада ево једног Гуливера, како без њега на дугом Павловљевом путовању кроз поетику војвођанског приповедања за децу. Хуморни и сатирични Гуливер био је Анђелко Ердџанин. Пре прве књиге, опробао се у *Веселој свесци*, *Змају*, *Малим новинама* и *Јежу*, као и у емисијама за децу Радио Београда и Радио Новог Сада. Није песник цмиздравац, већ прави смешко, од његовог смеха све се ори и тресе. Књигу сматра празником и трезором знања, а свака њена „исписана страница је трагалац свенаших судбина” (180). Ако читаоце стваралаштво овог писца заголица, смех је загарантован, реч је као мед, за сладак дан пре ноћи лаке. Његову вредност као писца за децу потврђује чињеница да је део двадесетак антологија дечје књижевности, што је само оснажило Павловљево настојање да буде део његове монографије.

Своје место међу *Мајсторијама љавих виолина* нашла је и једна ауторка. Позната као прозни писац, блажена међу колегама, Оливера Шијачки са осмехом ствара књижевно ткање. Питким, једноставним реченицама, протканим хумором, посредством анегдота описује школски живот. „Свако ко отвори исписану шкољку, извађену из маштовитог мора Оливере Шијачки, засигурно ће пронаћи и бисер себи за лаку ноћ илити сунчани дан у сатници живота, као важан драгуљ детињства који никада не бледи” (202). Дескрипција њене прозе је функционална, ликови имају свој карактер, а дијалози су заводљиви. Ђачке договорштине даје са хумано-сазнајним предзнаком. И о њој је Душко Радовић, добар познавалац магије слова и речи, знао да каже: „Уме Оливера да заошија”. Управо ова чињеница сугерише да је реч о ауторки вредној читалачке пажње, која на занимљив начин најмлађима представља школу, договорштине у њој и образовна средства која добијају нове, измаштане функције.

Наредног аутора специфичним чини то што му је исказ на моменте благ, са умирујућим тоном, а на моменте пак бритак и плаховито узрујан. И баш такви приповедни манири срили су се у стваралаштву Душка Трифуновића. Павлов га назива „Сократом српске поезије” и сматра једним од најори-

гиналнијих и најсамосвојнијих имена наше савремене поезије. Његови свет и језик су нам толико блиски, савршено их препознајемо и постају нам драги. И елегичар, и критичар, и мргуд над насилним хаваријама, песник је који поставља питања, како себи и свом добу, тако и боговима и људима. Његово стваралаштво није попут плишане играчке за лаку ноћ, али је илустративан лексикон за радозналу децу и младеж.

„Атлас новосадских певанија” није могао да прође без Мирослава Антића. У његовом певању Павлов препознаје три упоришне тачке: дечји цртеж, менаџерију и плави месец са морнарским пустоловинама. Антићева поетика заснована је на разоткривању емотивних стања у животу и свим животним појавама. Књига уме и да управља, и да горди, и да унизи и да призове хаос онда када је злонамерна и лажљива. Иако су му речи шарене, његова лирска обичност је видљива као плакат. Једном је записао: „Љубавне песме за децу настале су из једне моје превелике бригае. Стално ме је мучило како то може: бити у исто време дорастао и недорастао. Мислим да ни ваши родитељи нису начисто с тим” (233). Реч му је увек била средство против заблуда и лукавости. Често му се читаоци обрачунавају са самима собом. „Умео је Антић да бекрија своје осаме, али и да зумира јесен у позлати узрелих дуња разасутих по шифоњерима паорских кућа, и умео је да се свему безазлено чуди у препознавању самога себе, чинио је све то као да живи једини пут и никада више” (251).

Новосадски поетско-прозни атлас Павлов закључује на необичан начин. Другачије од осталих писаца и песника, представио је Попа (Душана) Ђурђева. Наиме, говор о његовом стваралаштву прате илустрације из *Слик ковнице (Албума айокрифне хресџомаиџе)*. Орахова љуска јесте сигурна лука Ђурђеве флоте. „Слик ковница је у целини узев ребусни памфлет. Сликовно строг, циљно прецизан, прагматично луцидан, густ до сажете нетренке која се изнова отвара и духовно раствара, али се не одлаже. Породично инвентиван, бедекер за сфере и хемисфере где се и немогуће претвара у могуће. Нема точку песме идеала без ципела Змајевих педала” (261). Поп Д. Ђурђев има око за детаље, и шлагворт и за оне који иначе нису голицљиви, и добар слух. Његова поетика не опонаша анимални свет, али је блиска Орвелу. Веома интуитиван, са брзим асоцијацијама, спреман је да се попут камелеона мења и прилагођава ситуацијама. Расположење и амбијент прилагођава читаоцима, што Павлов сматра ретким списатељским мајсторством.

Књига се окончава освртом Часлава Ђорђевића на Павловљево писање „без околишења и фразеолошких измаглица”. Ђорђевић није пропустио да истакне да су *Мајстори њлавих виолина* вредно есејистичко дело које новосадске писце за децу држи на окупу и не дозвољава да се отргну забораву. Писана са пуно знања и ентузијазма, књига *Мајстори њлавих виолина* битна је за културну историју Новог Сада, Војводине, али и читаве Србије.

Кратак аутопоетички текст на самом крају приказује дуготрајан процес који је пратио настанак ове књиге. С скромно истичући значај и пуштајући друге да о њој суде, Павлов истиче да га је часопис *Детиньство*, тј. описи књижевних стваралаца у њему подстакло да напише ово вредно књижевно-поетичко дело. Аутор није пропустио ни да наведе све оне који су му пружили несебичну подршку на дугом и исцрпном путу, што га стручно, научно, али пре свега емотивно, пријатељски везује за оне о којима је писао. Ипак, на самом крају свог излагања, аутор се ограђује речима: „Наведени писци у овој књизи нису и једини књижевни мускетари Новог Сада”.

Није без разлога Павлов дао наслов *Мајстори љлавих виолина*. Мајсторије сваког од децјих књижевних стваралаца који су животом, делом или радом везани за Нови Сад, сагледао је из угла познаваоца књижевности за децу, али и из угла колеге и пријатеља. Из свакога је извукао најбоље – представљајући поетичке одлике, најзначајнија дела и реакције рецепијената. Да се Павлов није одважио да напише ову књигу, остали бисмо ускраћени за вредно књижевно-научно дело. Вешт у истицању поетских и тематских одлика, утисака о прочитаним делима, као прави ерудита, приказује песнике и писце вредне читалачке, али и научне пажње. Остаје нам само да *Мајсторе љлавих виолина* изнова читамо, уживајући у поетској и тематској разноврсности, децјим маштаријама, фантазији, моћима речи, и да се надамо да ће писаније о „новосадским књижевним мускетарима” бити настављено.

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 испишује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напмени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџ (сажсџак)

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 комуникациска 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. Franković, 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.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

Издавачки савет

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 Штећ, 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

Проф. др Дијана Вучковић, проф. др Ирена Голубовић-Илић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Сања Ђуровић, проф. др Невенка Зрнзевић, проф. др Александар Игњатовић, доц. др Петар Илић, проф. др Виолета Јовановић, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, др Емилија Лазаревић, проф. др Снежана Марковић, доц. др Ивана Милић, проф. др Вишња Мићић, доц. др Даница Недељковић, проф. др Анђелка Пејовић, доц. др Дијана Перовић, проф. др Далиборка Поповић, проф. др Драган Рапаић, доц. др Вера Савић, проф. др Јелена Спасић, доц. Милица Станковић, доц. др Марија Станојевић Веселиновић, доц. др Ненад Стевановић, проф. др Весна Трифуновић, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура, др Славица Шевкушић, доц. др Богдан Штећ, проф. др Александра Шуваковић

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штећ, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Вirograf Comp d. o. o.

Земун

Тираж

100

Илустрација на насловној страни

Миа Арсенијевић

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
